سمات التوحد

تطورها وكيفية التعامل معها

تأليف: وفاء علي الشامي

ح) وفاء علي الشامي، ١٤٢٤هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

الشامي، وفاء علي

سمات التوحد: تطورها وكيفية التعامل معها./ وفاء علي الشامي - الرياض ١٤٢٤هـ.

...ص ٢٠× ٢٤,٧ سم

ردمك: ٦-٣٠-٤٤-٩٩٦٠

١- علم نفس الطفل ٢- التوحد (مرض)

أ- العنوان

ديوي ٤١٨, ١٥٥ ١٤٢٤/٦٦٤٧

ردمك: ٦-٢٣٠-٤٤-٩٩٦٠ رقم الإيداع: ١٤٢٤/٦٦٤٧

الطبعة الأولى

١٤٢٥هـ -٢٠٠٤م

بسم الله الرحمن الرحيم

"ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين"

صدق الله العظيم

إهداء

إلى كل الذين يعانون التوحد في عالمنا العربي، وإلى كل من يعمل على رعايتهم وتعليمهم.

إلى أسرتي الغالية : أمي وأبي اللذين غرسا في نفسي حب الخدمة، وكانا لي مثال القدوة الحسنة من خلال عطائهما المستمر، وإلى خاليَّ ابراهيم علي الوزير ومحمد علي الوزير اللذين يغدقان علي حبهما وتقديرهما؛ وإلى جدتي الحنون تقية يحيى حميد الدين، التي كان لها دور كبير في تشجيعي وتنمية اهتماماتي بالعلم؛ وإلى خالتي زينب الوزير التي ما برحت تعيرني أذنا صاغية مهما ثرثرت وشكوت؛ وإلى أخويَّ عبدالوهاب وخالد لوقوفهما بجانبي في كل ما كنت احتاج إليه.

شكر وتقدير

أود أن أتقدم بخالص الشكر إلى كل من أسهم في إخراج "سمات التوحد: تطورها وكيفية التعامل معها" إلى حيز الوجود، وأخص الأشخاص التالية أسماؤهم لدورهم المتميز في هذا الشأن:

أسرة الجمعية الخيرية الفيصلية النسوية التي قامت بطباعة هذا الكتاب على نفقتها، وللثقة التامة التي وضعتها بي لإكمال هذا العمل.

الدكتور غاري ميسيبوف (Gary B. Mesibov) لحماسه لهذا العمل وجهوده التي بذلها في مراجعة هذه السلسلة بأجزائها الثلاثة، ورفضه أي تعويض مادي مقابل ذلك، وتقديمه للسلسلة بكلمة بليغة أثبتها هنا مع ترجمة عربية لها.

الأستاذ وجيه إبراهيم الفقهاء لدوره الأساسي في إعادة صياغة الكتاب باللغة العربية على أكمل وجه، ولجهوده الكبيرة التي بذلها في التدقيق اللغوي المحكم لمادة الكتاب بحماس واضح، وتوجه صادق إلى الإسهام في توفير مايمكن أن يخدم هذه الفئة الخاصة المعروفة بفئة التوحد.

وأخيراً وليس آخراً، إلى زوجي ورفيق عمري علي محمد الوزير لصبره عليّ كلما انشغلت عنه، وكلما رآني غارقة بين الدفاتر والمراجع والحاسب الآلي. كان ولا يزال مثال السند الذي لا أسمع منه إلا التشجيع وتمنيات النجاح.

المؤلفة

كلمة تقديم
للجمعية الفيصلية الخيرية النسوية بجدة

الحمد لله والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين،

تتشرف الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية بتقديم سلسلة كتب التوحد المكونة من ثلاثة أجزاء والتي ألفتها الأستاذة وفاء علي الشامي. وبالرغم من مواجهتها للعديد من العقبات، ولا سيما لندرة المراجع العلمية من كتب ودراسات في العالم العربي، فقد أكملت الأستاذة وفاء هذه الكتب، باذلة في ذلك جهوداً جبارة تُثنى عليها.

سيقدم الكتاب الأول من سلسلة التوحد معلومات شاملة عن أشكال التوحد وأسبابه وتشخيصه. ويعنى الكتابان الآخران بخصائص التوحد وطرق التدخل. وتعتبر هذه الكتب أول مراجع علمية يمكن أن يستفيد منها الآباء والاختصاصيون، وتتيح لأقسام التربية الخاصة في الجامعات والمعاهد والكليات مراجع مناسبة لإنشاء تخصصات في مجال التوحد لسد ثغرة تتمثل في ندرة هذا التخصص.

ومن الأدلة على دقة الكتاب بأجزائه الثلاثة من حيث المادة العلمية، التقديم الذي تفضل بكتابته البروفسور الدكتور غاري ميسيبوف، مدير قسم "تيتش" (TEACCH) بالولايات المتحدة الأمريكية. ويعتبر الدكتور ميسيبوف من أفضل الخبراء في مجال التوحد، وهو حائز على جائزة الانجازات المهنية المميزة من جمعية علم النفس الأمريكية لعام ١٩٩٧، تقديراً لما قدمه في هذا المجال.

تعتز الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية، ممثلة بمركز جدة للتوحد، بهذا الجهد المميز من الأستاذة وفاء الشامي. راجين الله عز وجل أن تعود هذه الكتب بالفائدة على جميع المهتمين بالتوحد والمصابين به.

رئيسة الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية بجدة

فهدة بنت سعود بن عبدالعزيز آل سعود

كلمة تقديم الدكتور غاري ميسيبوف

يسرني أن أقدم هذا الكتاب الممتاز إلى قراء اللغة العربية من اختصاصيين وآباء وجميع المهتمين باضطرابات التوحد الطيفي. لقد بذلت مؤلفته "وفاء الشامي" جهداً رائعاً في تنظيم وتحليل المقدار الهائل من المعلومات عن التوحد.

يقدم هذا الكتاب بأجزائه الثلاثة معلومات شاملة ودقيقة عن طبيعة التوحد وخصائصه الأساسية ووسائل التدخل المختلفة التي ثبتت فعاليتها. وسيمثل هذا الكتاب إضافة هامة وجديرة بالاقتناء في كل مكتبة.

وضع هذا الكتاب لخدمة الوالدين والاختصاصيين، وسيكون وسيلة معرفية نافعة لهاتين الفئتين. فهو مكتوب بأسلوب مباشر وبسيط، حيث أنه لا يحتوي إلا على قدر قليل من المصطلحات العلمية المعقدة. وتتناول الأجزاء الثلاثة المعلومات التي طالما بحث عنها المعلمون والآباء ووجدوا صعوبة في العثور عليها. كما أن شمول ودقة معلوماته وبناءها على أبحاث التوحد الموثوقة ستكون مصدر تقدير القراء حين الانتهاء من قراءة هذه الأجزاء، وستتيح للقارىء معرفة واسعة بالتوحد والاضطرابات المرتبطة به والنظريات الحالية التي تناولت هذا الموضوع وأفضل الطرق للتعامل مع حالات التوحد.

تلقت وفاء الشامي تعليمها في الولايات المتحدة الأمريكية. وهي تستند في عملها على أساس أكاديمي قوي. نالت شهادة الماجستير في مجال التربية الخاصة، وشهادة ماجستير أخرى في مجال علم النفس. كما أنها على وشك الحصول على شهادة الدكتوراه. تملك المؤلفة خبرة ميدانية تبلغ ١٢ عاماً في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد

تجلت هذه الخبرة إلى جانب ثقافتها الواسعة وحبها للخدمة في كل صفحة من صفحات الكتاب.

بهذا العمل المتميز، تسهم وفاء الشامي بدور هام ومؤثر في اطلاع قراء اللغة العربية من آباء واختصاصيين على معلومات هامة وذات طبيعة خاصة ستنال تقديرهم وتسد حاجتهم إلى هذا النوع من المعرفة. إنني على ثقة بأن هذا الكتاب سيكون له أثر مباشر على المعرفة العلمية والممارسات التطبيقية المتعلقة بهذا المجال لدى الآباء والاختصاصيين الذين لم يتسنّ لهم من قبل التوصل إلى مثل هذه المعلومات الهامة والدقيقة.

لقد كان من دواعي سروري القيام بمراجعة هذا الكتاب، ومن دواعي سعادتي واعتزازي أيضاً أن أوصي به للباحثين عن متعة القراءة ومنفعتها.

د. غاري ميسيبوف
بروفيسور ومدير قسم "تيتش"
جامعة نورث كارولينا بتشابل هيل، الولايات المتحدة الأمريكية.

FOREWORD

I am pleased to introduce this fine book to the Arabic speaking parents and professionals interested in Autism Spectrum Disorders. Wafa Alshami has done a superb job of organizing and integrating the vast literature on Autism. This 3-part book provides comprehensive and accurate information about the nature of autism, the major characteristics, and the intervention strategies that have proven effective. It will be a welcome addition to anyone's library.

The book is designed for parents and professionals and it will make a strong contribution to both audiences. Written in a clear, straightforward style with little professional jargon, the volumes present the kind of information that parents and teachers always seek but find difficult to locate. The comprehensiveness, accuracy, and solid background from the literature on autism, will be appreciated as well. Upon completion of these volumes, readers will have a deep appreciation and thorough knowledge of autism, related conditions, current theories, and best practices.

Educated in the USA, Wafa Alshami has a strong educational background with a Masters Degree in Special Education, a Masters degree in Psychology, and significant extra work toward her Doctoral Degree. She has twelve years of experience working with children with special needs and this experience plus her obvious concern and strong intellectual involvement are evident throughout these pages. Wafa Alshami has provided a major contribution to Arabic speaking parents and professionals who will enjoy and appreciate the thoughtful and comprehensive work that is presented here. I think that this book will have a major impact on the understanding and practices of those parents and professionals who have not had access to such accurate and important information previously.

It was a pleasure for me to review this book and I am proud to recommend it for your interest and enjoyment.

Gary B. Mesibov, ph.D.
Professor & Director
Division TEACCH
University of North Carolina at Chapel Hill.

تعريف بالدكتور غاري ميسيبوف

الدكتور غاري هو خريج جامعة ستانفورد (Stanford University)، تغطي نشاطاته مجالات عديدة من بينها التدريس في جامعة نورث كارولينا تشابل هيل، وتقديم الكثير من المحاضرات والورش التدريبية في مختلف بقاع العالم، ومن بينها بلجيكا والبرازيل والدانمارك وانجلترا وفرنسا وهونغ كونغ واليابان والكويت والمكسيك وشمال إيرلندا والنرويج والباكستان وروسيا والمملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية وفنزويلا، بالإضافة إلى أعماله المتمثلة في نشر وتحرير العديد من الصحف والمقالات البحثية والكتب.

غاري ميسيبوف حاصل على جائزة جمعية علم النفس الأمريكية (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION : APA) لعام ١٩٩٧، تقديراً لانجازاته المهنية المتميزة.

" من أجل أعماله الضخمة، اكلينيكياً وعلمياً، وفي سبيل ادخال عناصر الفهم ومشاعر العطف والمهارات وروح الدعابة والتفاؤل إلى حياة الأشخاص التوحديين وأسرهم، كرّس غاري ميسيبوف حياته المهنية للتعامل مع مصاعب التطور المرافقة للتوحد. ومن الأعمال التي أسهم بها انتاج وسيلة هامة لتقويم التوحد، وسلسلة من الكتب، وبرنامج شامل للخدمات التعليمية والمهنية والمساندة الأسرية، وبرنامج تدريبي متميز له سمعة عالمية، أتاحه لاستخدام المختصين الآخرين. إن سمعته بين التلاميذ والأسر وبين زملائه المهنين تجسد الحكمة والسماحة والعطف والانتاجية المدهشة. إنه في جميع نشاطاته المهنية، يمزج ذكاءه اللامع بلطفه واحترامه لجميع زبائنه وأسرهم. إنه يساعدهم على عيش حياة سعيدة ومنتجة رغم الاختلافات الحاصلة في تطورهم ".

(American Psychologist, 1998, p. 395)

المرجع :

Awards for distinguished professional contribution : Gary B. Mesibov. (1998). *American Psychologist, 53(4)*, 395-397

مقدمة المؤلفة

التوحد إعاقة عرفت حديثاً في الوطن العربي، وما زال هناك الكثيرون ممن لم يسمعو بمشكلة اسمها "التوحد". إلا أن الاعتراف بها من قبل الجميع أصبح حقيقة ضرورية نظراً لظهور عدد كبير من الأطفال ممن يعانونها. ولاتخاذ خطوات إيجابية نحو هذا الاتجاه، أنشأ عدد من المهتمين مراكز وفصولاً دراسية تستقبل هذه الفئة وأقاموا المحاضرات والمؤتمرات حول موضوع التوحد. إلا أن المكتبة العربية مازالت تفتقر إلى كتب ومراجع علمية باللغة العربية تتيح للمهتمين الحصول على معلومات شاملة عن هذه الإعاقة.

وبهدف المساهمة في سد هذا النقص، ونشر الوعي عن التوحد، وتحسين الخدمات التي تقدم إلى الأشخاص التوحديين، شرعت في مراجعة وقراءة عدد كبير من المراجع المتعلقة بموضوع التوحد في نوفمبر من عام ٢٠٠٠. ووجدت كماً هائلاً من المعلومات، إلا أنها مبعثرة في مئات المراجع. وكان الأسوء من ذلك تباين المعلومات المتعلقة بموضوع التوحد. ومهما يكن من أمر، فإن وصف المعلومات الواردة في هذا الكتاب بأنها حقيقة قد بني على النتائج المستخلصة من البحث العلمي والمتكررة في أكثر من دراسة واحدة نفذها باحثون متعددون، واتفقت المجتمعات العلمية على صحتها.

وقد أسفر هذا البحث عن معلومات كثيرة. ولكي تسهل قراءتها، قمت بتجزئة المعلومات إلى سلسلة مكونة من ثلاثة كتب، يعنى كل منها بموضوعات مختلفة. كما حاولت جاهدة أن ابتعد عن الطرح الأكاديمي البحت بقدر الامكان.

يركز الكتاب الأول، "خفايا التوحد"، على تعريف القارىء بتاريخ التوحد، وأشكاله والأنواع المختلفة من الاضطرابات النمائية الشاملة، والاضطرابات التي ترتبط بالتوحد،

وأسباب التوحد، وكيفية تشخيصه وتقويمه. ويعتبر هذا الكتاب تقنيا بسبب نوعية الموضوعات التي يتطرق لها.

ويستعرض الكتاب الثاني خصائص التوحد بشيء من التفصيل، وكيفية تطورها عبر السنين.. ويشمل ذلك الخصائص الاجتماعية وما ينضوي تحتها من علاقات اجتماعية ولعب ونظر إلى الغير وارتباط بالغير والقدرة على التعبير عن المشاعر وعلى فهمها، والخصائص اللغوية، ومهارات إدراكية تشمل الانتباه والذاكرة والتقليد والتخيل والتفكير والتعلم والابداع. أما فصل السلوكيات المرتبطة بالتوحد فيتضمن الروتين والحركات النمطية والصعوبات الحسية وغيرها. ويتضمن الجزء أيضاً معلومات حول ما هو متوقع من الأشخاص التوحديين في سن المراهقة والرشد، ويشمل أيضا فرص تطورهم ومشكلات المراهقة. وهو بشكل عام يستعرض الأسباب الباعثة على سلوكيات الشخص التوحدي والعديد من الأفكار الملائمة للتعامل مع الصعوبات التي يواجهها.

أما الكتاب الثالث، فيستعرض طرق التدخل في التوحد، ويقدم وصفاً للبرامج التربوية الشاملة الفعالة مثل تيتش (TEACCH) ولوفاس (Lovaas) وغيرهما. ويشمل الجزء أيضاً طرقاً ناجحة لتدريس الأطفال التوحديين بنيت على أسس علمية مجربة كالتعزيز والقصص الاجتماعية والتواصل من خلال تبادل الصور والتعليم من خلال المحاولات المنفصلة، وطرق أخرى لم يثبت نجاحها أو أنها لا تزال تحت البحث والدراسة كالتدريب على التكامل السمعي والتواصل الميسر. ويختتم الكتاب بتقديم طرق للتدخل الطبي من خلال العقاقير والسيكرتين والحمية الغذائية والفيتامينات وما إلى ذلك.

من خلال هذه السلسلة، يسعدني أن أضع بين أيديكم كل المعلومات المتعلقة بالتوحد في

مراجع تساعد أولياء أمور الأشخاص التوحديين والمختصين وطلاب الجامعات والمعاهد المهتمة بموضوعه . كما أرجو أن تسهم هذه الكتب في تغليب نظرة التفاؤل على كل نظرة ظلامية خاطئة عن التوحد . فقد كشفت الدراسات والأبحاث الكثيرة التي أجريت في مجال التوحد أن التوقعات لمستقبل الأشخاص التوحديين أصبحت أفضل بكثير مما كان عليه الحال منذ عشرين سنة أو أكثر . وهذا نتيجة لتفهم خصائصه بشكل أدق وتصميم وتطبيق طرق التدخل المناسبة وعلى رأسها الطرق التربوية .

في ضوء ذلك ، يستطيع الكثيرون من الأشخاص التوحديين أن يصلوا إلى آفاق بعيدة ، طالما فهمناهم ، وعرفنا الأسباب الباعثة على سلوكياتهم ، وطبقنا أفضل الطرق لمساعدتهم ، وهذا ما ستتناوله صفحات هذه السلسلة من كتب التوحد .

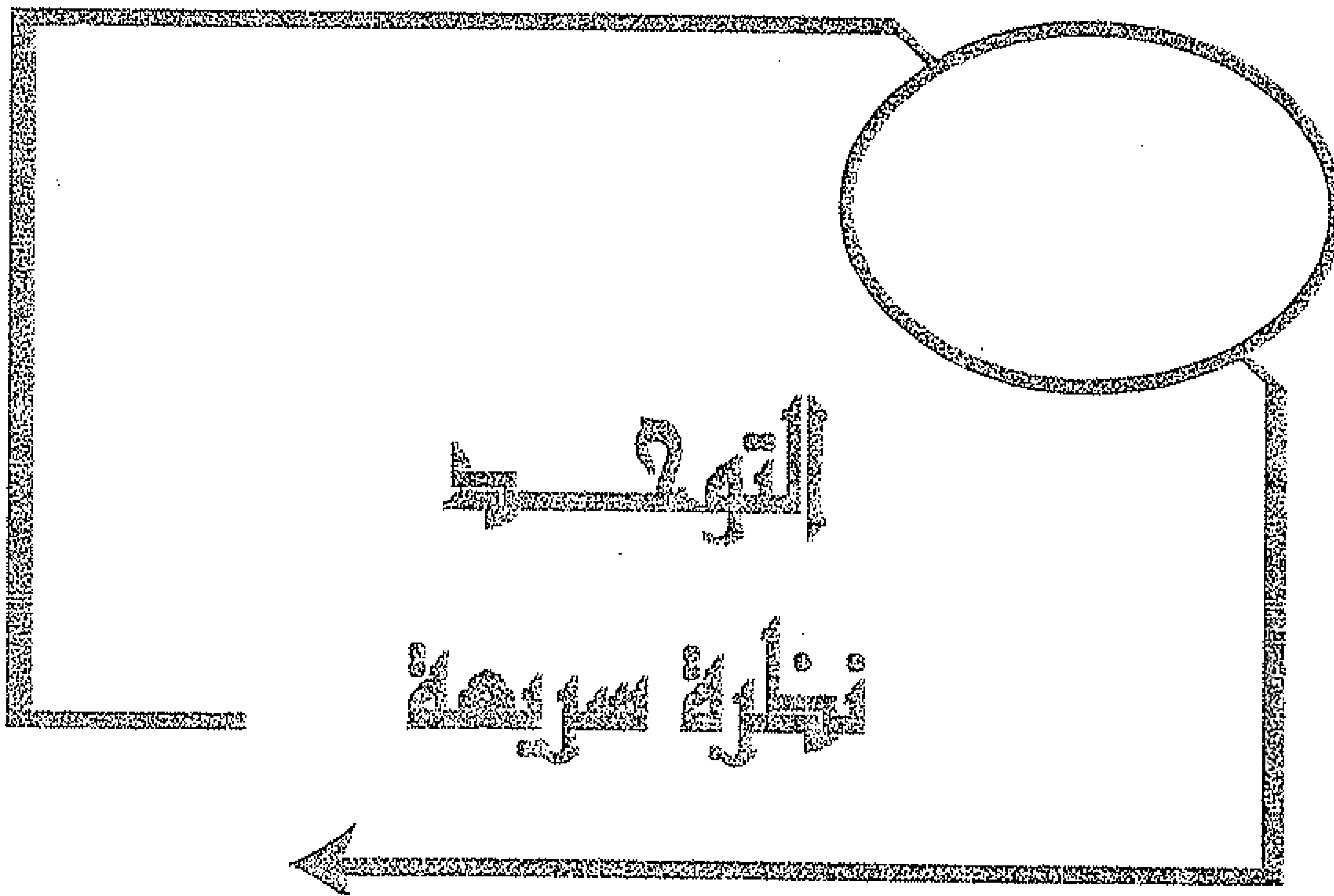
وفي الختام ، أود شاكرة أن أسمع آراءكم وملاحظاتكم التي يمكنكم ارسالها على العنوان الالكتروني التالي : tawahud@yahoo.com

والحمد لله الذي يسر لي هذا ، وهو ولي الهدى والتوفيق ، ،

المحتويــــات

المحتويات

المحتويات


التوحد
نظرة سريعة

ماهو التوحد؟

التوحد هو اضطراب في النمو العصبي يؤثر على التطور في ثلاث مجالات أساسية : التواصل، والمهارات الاجتماعية، والتخيل. يظهر التوحد في جميع أنحاء العالم وبمختلف الجنسيات والطبقات الاجتماعية بالتساوي. لم تجر حتى الآن أي دراسات تدل على مدى انتشار التوحد في العالم العربي. ولكن بناءً على الدراسات التي أجريت في أوروبا وأمريكا، تراوحت نسبة انتشار التوحد بجميع درجاته بين ٥–١٥ من كل ١٠,٠٠٠ مولود، بينما تقدر بـ ٥ من كل ١٠,٠٠٠ مولود لاضطراب التوحد الشديد[83]. وهناك دلائل كثيرة على أن مدى انتشار التوحد آخذ في التزايد.

تظهر حالات الإصابة بالتوحد بنسبة ٤ : ١ بين الذكور والإناث بشكل عام. ولكن التوحد يظهر في الغالب بدرجات شديدة لدى الإناث، ويكون مصحوباً بتأخر ذهني شديد. وفي فئة التوحد الشديد، يوجد ذكران مقابل كل أنثى. وهكذا، لو أننا لم نأخذ في اعتبارنا إلا من أصيب بالتوحد المقترن بتأخر ذهني شديد من الذكور والإناث فإن نسبة الإصابة تنخفض بينهما إلى ٢ : ١[306].

حيث أن التوحد كثيراً ما يقت
بالتأخر الذهني، يصعب في كثير
الأحيان التمييز بين الخصائص ا
تنتج عن الإصابة بالتوحد، وتلك
التي تظهر نتيجة للتأخر الذه
ولكي يتم التمييز بينهما، يتطلب
تتضمن الدراسات العلمية بفحص
خصائص التوحد مجموعة
الأشخاص التوحديين قد يكون أ
يكون لديهم تأخر ذهني إجمالا
ومجموعة أخرى من الأشخاص ال
لديهم تأخر ذهني دون التوحد
أن يكون مستوى التطور الإدراك
اللغوي أو كلاهما متماثلا
المجموعتين، ثم تتم مقارنة خصا
المجموعتين.

ماهي الصفات التي تميز بين الشخص التوحدي وغيره؟

في مرحلة الطفولة المبكرة، يكون التوحد في أوج شدته، وتظهر بعض أو جميع السمات التالية واضحة على الأطفال التوحديين :

- قلما يشير الطفل إلى لعبه أو أشيائه التي يحبها كنوع من المشاركة أو التفاعل الاجتماعي.
- لا يستجيب الطفل عند مناداته باسمه ويبدو كأنه أصم، ولكنه قد يستجيب

لأصوات أخرى تصدر في البيئة المحيطة به كصوت لعبة أو صوت فتح غطاء علبة مشروب على سبيل المثال .

- لا يركز الطفل بصره على والديه كما يفعل باقي الأطفال الأسوياء ، بل يتفادى الكثير منهم التواصل البصري مع الآخرين .
- لا يصدر الطفل أصوات المناغاة كغيره من الأطفال .
- لا يلعب الطفل بلعبه ولا مع الآخرين بطريقة طبيعية ، بل يغلب أن يصفّ الألعاب في خط طويل ويكرر طريقة اللعب . كما أنه يفتقد القدرة على التخيل أو اللعب التمثيلي .
- يعاني ضعفاً في مهارات التقليد .
- يقل اهتمامه بالأشخاص المحيطين به أو أنه يغفل وجودهم . يبدو أنه يعيش في عالمه الخاص .
- لا يشارك في الألعاب البسيطة التي يحبها غيره من الأطفال الأسوياء ، مثل تغطية الوجه وكشفه فجأة والتي يلعبها عادة أحد الوالدين مع الطفل .
- لا يرفع الطفل ذراعيه إلى الأعلى لكي يحمله أحد والديه .
- يصعب جعل الطفل يوجه بصره إلى الآخرين ويتابعهم بنظراته ، أو أن ينظر إلى حيث يريدونه أن ينظر . فإذا ما أشار الوالد مثلاً نحو جهة ما وقال للطفل " أنظر إلى اللعبة " ، فإنه من النادر أن ينظر إليها ويدير رأسه نحو الجهة التي يشير إليها والده .
- تأخر أو فقدان التطور اللغوي : لا ينطق كلمات عند بلوغه ١٦ شهراً من عمره ،

ولا يستخدم جملاً مكونة من كلمتين على الأقل عند وصوله ٢٤ شهراً من عمره.

- صعوبة فهم انفعالات وعواطف الآخرين، لا يرد على ابتسامة الغير بمثلها.
- يواجه بعض الأطفال التوحديين صعوبات في النوم.
- الاستجابات الحسية غير طبيعية لدى الكثيرين منهم، فقد تكون حاستهم للألم أو للحرارة ضعيفة على سبيل المثال، أو قد يبدو البعض وكأنهم صم، أو يكون للبعض اهتمامات بصرية غريبة كأن يوجهوا بصرهم إلى بؤرة أو نافذة واحدة، أو يعمدون إلى رفرفة الأصابع أمام الضوء.
- يظهر لدى الكثير منهم نوبات غضب شديدة.
- يظهر لدى الكثير منهم حركات نمطية متكررة مثل رفرفة الأصابع أو الدوران حول أنفسهم، وما إلى ذلك.
- تتطور المهارات الاجتماعية واللغوية لدى فئة قليلة من الأطفال المصابين بالتوحد (تقدر بنحو ١٠ إلى ٢٥٪) بشكل طبيعي، ثم تتعرض لفقدان مفاجيء للغة أو فقدان المهارات الاجتماعية عند بلوغ عمر سنة ونصف سنة تقريباً.

أما فيما يخص سمات التوحد في جميع مراحل النمو والتطور، فنستعرض فيما يلي معايير تشخيص التوحد كما وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات الذهنيـــة: الإصـــدار الرابع المنقح (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Fourth Edition: Text Revised: DSM-IV-TR).

أ - تتضمن معايير التشخيص ٦ نقاط من (١)و(٢)و(٣) منها نقطتان على الأقل من القسم "١":

١ . قصور نوعي في التفاعل الاجتماعي يتمثل على الأقل في اثنين من العناصر التالية:

- قصور واضح في استخدام عدد من السلوكيات غير اللفظية مثل التواصل البصري وتعبيرات الوجه ووضع الجسد والإيماءات التي تنظم التفاعل الاجتماعي.
- فشل في تكوين علاقات صداقة مع الأنداد تتناسب مع المستوى التطوري.
- فقدان المقدرة التلقائية على محاولة مشاركة الآخرين في المتع أو الاهتمامات أو الانجازات (مما يتمثل في عدم إظهاره لأشياء تهمه أو الإشارة إليها).
- فقدان المقدرة على التبادل العاطفي أو الاجتماعي.

٢ . قصور نوعي في التواصل يتمثل على الأقل في أحد العناصر التالية:

- تأخر في تطور الكلام أو فقدانه كلياً (مع عدم وجود دلالة على محاولة التعويض عن هذا العجز بأي وسيلة أخرى غير لفظية مثل التواصل بالإيماء أو الإشارة).
- بالنسبة للفئة التي تتمتع بقدرة على الكلام، يظهر لديها عجز واضح في القدرة على المبادرة إلى الحديث أو على الاستمرار في تبادل حديث مع الغير.
- استخدام متكرر وثابت للغة وطريقة خاصة في استخدامها.
- فقدان القدرة على ممارسة اللعب التمثيلي التلقائي والمتنوع واللعب من خلال التقليد الاجتماعي مما يتناسب مع مستوى التطور.

٣ - سلوك نمطي ومتكرر وذخيرة محدودة من الاهتمامات والنشاطات مما يتمثل على الأقل في أحد العناصر التالية:

- انشغال متواصل باهتمام نمطي واحد أو أكثر غير طبيعي من حيث شدته أو مدى التركيز عليه.
- تعلق غير طبيعي ببعض العادات أو الأمور الروتينية التي لا معنى لها.
- حركات جسدية نمطية ومتكررة (مثل رفرفة الأصابع أو ليّ اليدين أو حركات جسدية معقدة).
- الانشغال المفرط بأجزاء الأشياء.

ب - تأخر أو سلوك غير طبيعي في أحد الجوانب التالية على أقل تقدير، يبدأ قبل بلوغ الطفل ٣ سنوات:

- التفاعل الاجتماعي.
- استخدام اللغة للتواصل الاجتماعي.
- اللعب الرمزي أو التخيلي.

جـ - لا يتمثل الاضطراب بشكل أفضل بمتلازمة ريت أو باضطراب الانتكاس الطفولي.

تظهر أعراض التوحد باختلاف شديد من شخص إلى آخر.

تظهر أعراض التوحد باختلاف شديد من شخص إلى آخر. وقد يعود هذا الاختلاف في الدرجة الأولى إلى تفاوت القدرات الإدراكية لدى الأشخاص المصابين بالتوحد. وفي الدرجة الثانية، يختلف ظهور أعراض التوحد على المتكلمين وغيرهم ممن لم

تتطور لديهم مهارات الكلام. وفي الدرجة الثالثة، يختلف ظهور الأعراض بناء على الأوضاع التي يجد الشخص التوحدي نفسه فيها، فتتجه إلى الانخفاض في البيئات الواضحة والمنظمة، والعكس هو أيضاً صحيح. وأخيراً وليس آخراً، تعتمد شدة ظهور الأعراض على التدخل والعلاج اللذين تلقاهما الطفل. نقدم فيما يلي تفصيلا لهذه العوامل.

ماهي العوامل التي تؤثر على مدى تقدم الطفل التوحدي؟

١. درجة الذكاء

الأطفال التوحديون الذين لديهم تأخر ذهني شديد بالإضافة إلى التوحد سيواجهون مصاعب إدراكية كبيرة، وسيكونون أشد إعاقة عندما يكبرون.

تظهر أعراض التوحد بوضوح وشدة على صغار الأطفال، وتتلاشى شدتها مع التطور الإدراكي لديهم. وهناك تقديرات بأن ٧٧٪ منهم يكون لديهم تأخر ذهني تتفاوت درجاته من خفيف إلى شديد. وعندما يكون التوحد مصحوباً بتأخر ذهني شديد فهو يسمى بـ"التوحد ذي الأداء المنخفض" (Low Functioning Autism). ويقدر أن حوالي ٢٧٪ من الأشخاص التوحديين ينتمون إلى هذه الفئة، بينما ٥٠٪ منهم يعانون التوحد وتأخراً ذهنياً خفيفاً أو متوسط الشدة[89]. أما القلة المتبقية ممن لا يعانون تأخراً ذهنياً (٢٣٪)، فهم ينتمون إلى فئة "التوحديين ذوي الأداء العالي" (High Functioning Autism). تؤثر الإصابة بالتأخر الذهني على الأشخاص التوحديين من ناحية مدى تقدمهم، حيث تتضاءل قدرتهم على التعلم من خلال تجاربهم اليومية. وبالتالي، تتضاءل توقعات تحقيق نتائج إيجابية. وكلما ازدادت شدة التأخر الذهني لدى الشخص التوحدي، انخفضت بالتالي فرص اعتماده على نفسه واستغنائه عن مساعدة الآخرين له، واشتد لديه ظهور أعراض التوحد.

عندما يكون التوحد مصحوباً بتأخر ذهني شديد فهو يسمى بـ"التوحد ذي الأداء المنخفض" (Low Functioning Autism) أما من لا يعانون تأخراً ذهنياً (٢٣٪)، فهم ينتمون إلى فئة "التوحديين ذوي الأداء العالي" (High Functioning Autism)

إننا كآباء ومعلمين نحتاج إل
الإلمام بالطريقة التي يرى به
الأشخاص التوحديون العال
لكي نتمكن من مساعدته
بطريقة أفضل على فهم بيئته
والتعامل مع مصاعبهم.

٢. الخبرات التي يتعرض لها الطفل في برامج التدخل

كما سنرى، يحتاج الطفل التوحدي أن يتعلم الخبرات التي يأتي الطفل الطبيعي مزوداً بمعرفة مسبقة لها. وحيث أن هناك الكثير من المهارات التي ينبغي أن يتعلمها الطفل، كان من الضروري أن يتلقى عدداً كبيراً من ساعات التدخل، بما يتراوح بين ٢٠-٤٠ ساعة اسبوعياً، ولا سيما في السنوات الأولى من التدريب. وبما أن مراكز التربية الخاصة ليس لديها في العادة الإمكانية لتوفير هذا العدد من الساعات، فإن دور الأهل في تعليم الطفل أمر لابد منه إذا أردنا أن يحقق الطفل النجاح الذي نصبو إليه.

٣. تطور اللغة

حيث أن عملية التفكير تصبح أسهل بكثير مع وجود التطور اللغوي، فإن الأطفال التوحديين الذين تطورت مهاراتهم اللغوية سيحققون بمرور الوقت تحسنا هاماً في تطورهم العام، والاجتماعي والعاطفي بشكل خاص.

ماهي أسباب الإصابة بالتوحد؟

تختلف أسباب الإصابة بالتوحد من شخص إلى آخر، فلا ينطبق سبب واحد على كل الذين يعانون التوحد. وفيما يلي قائمة ببعض الأسباب المحتملة:

- الجينات والوراثة.
- تعرض الأم إلى كيماويات سامة أثناء الحمل.
- اصابة الأم بأمراض وفيروسات في فترة الحمل.

- الاضطرابات الأيضية.

وبشكل مختصر، تؤثر هذه العوامل على نمو العقل بشكل سليم، ولا سيما في كيفية تبادل المعلومات ما بين أجزائه المختلفة.

في الفصول التالية من هذا الكتاب، سنستعرض بالتفصيل خصائص التوحد وكيفية تطورها، واستراتيجيات تعليمية لكل منها. وإذا كنت تعمل في مركز أو مدرسة تخدم فئة التوحد، ولم يتسنّ لك الوقت لقراءة الكتاب بأكمله، يمكن أن يتقاسم العاملون في المركز هذا العمل من خلال تعيين قراءة فصل أو أكثر من الكتاب لكل من العاملين، ومن ثم إلقاء محاضرة أو تدريب على مادته لباقي العاملين في المركز. وهكذا، يتلقى العاملون تدريباً على القاء المحاضرات من ناحية، ومن ناحية أخرى يستفيدون إلى أقصى حد ممكن من المعلومات الواردة في هذا الكتاب. نسأل الله عز وجل أن تكون المعلومات واضحة وشاملة وأن تعود على الجميع بالفائدة.

الفصل الأول

الطفل التوحدي

في أول سنتين من حياته

يحول دون مقدرة الباحثين على تحديد الأنماط السلوكية التي تميز الأطفال التوحديين عن غيرهم في هذا العمر. إلا أن التأثير الإيجابي للتشخيص والتدخل المبكرين على مدى تحسن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أصبح واقعاً لا مجال فيه للجدل. وبالتالي، فإنه على الرغم من التحديات السالفة، حاول باحثون عديدون تحديد أشكال التطور لدى الأطفال التوحديين في السنوات الأولى من أعمارهم وقبل تشخيصهم.

هناك طرق عديدة يمكن بها القيام بذلك، من هذه الطرق أن يقوم الباحثون بالطلب من آباء لأطفال شخصت حالاتهم بالتوحد أن يتذكروا شيئاً عن التطور المبكر لأطفالهم وتعبئة المعلومات في استقصاءات خاصة، أو بإجراء مقابلات معهم يستفسر الباحثون خلالها عن أنماط السلوكيات المبكرة للأطفال التوحديين. وهناك طريقة أحدث يشاهد فيها الباحثون أشرطة فيديو قام آباء الأطفال التوحديين بتصويرها قبل تشخيص طفلهم (كما يفعل الكثير من الآباء مع جميع أطفالهم)، وملاحظة إن كان هناك أي اختلافات في سلوكياتهم عند مقارنتهم بأطفال من نفس العمر كان تطورهم طبيعياً.

وقد حققت مثل هذه الدراسات حصيلة هامة من المعلومات عن السلوكيات المبكرة والتي تميز بين الأطفال التوحديين وغيرهم من الأطفال. هذه المعلومات ساعدت الاختصاصيين ولا تزال تساعدهم في تطوير أدوات تكشف عن التوحد في أعمار دون السنتين لكي يتم تقديم التدخل المبكر. سنستعرض في هذا الفصل المعلومات التي توصلت إليها هذه الدراسات. ولكي تظهر الفروقات السلوكية التي تميز الطفل التوحدي عن غيره بشكل أوضح، سيتم أيضا تقديم صورة موجزة عن تطور الأطفال العاديين لأغراض المقارنة.

مقدمة الفصل

إن المعلومات المتعلقة بالتطور المبكر للأطفال التوحديين، ولاسيما خلال السنة الأولى من حياتهم، محدودة جداً في كميتها لأنه قلما يحدث تشخيص التوحد في تلك الفترة. وهناك سببان لذلك هما: طبيعة معايير تشخيص التوحد، ولجوء الآباء إلى تحويل أطفالهم إلى اختصاصيين.

إن معظم معايير تشخيص التوحد لا يمكن تحديدها بشيء من اليقين قبل سن سنتين أو ثلاث سنوات. فإن قصور التطور اللغوي وانحرافه على سبيل المثال، يعتبر معياراً أساسياً لتشخيص التوحد. إلا أنه لا يمكن تحديد التأخر اللغوي بصورة مؤكدة قبل بلوغ الطفل سنتين من عمره. وبناءً على ذلك، يفقد أحد معايير تشخيص التوحد [4, 310]. وهذا الشيء نفسه ينطبق على المعايير التشخيصية الأخرى مثل وجود سلوكيات نمطية متكررة وذخيرة محدودة من الاهتمامات والنشاطات.

وبالإضافة إلى ما سلف، يندر أن يزور الآباء اختصاصيين لفحص طفلهم خلال السنة الأولى من عمره. فبالرغم من أن آباء كثيرين قد يحسون منذ البداية بوجود شيء غير سليم لدى الطفل، فإن الناس المحيطين بهم كالأطباء والأصدقاء وأفراد الأسرة قد يخبرونهم بأن الطفل سينضج مستقبلا وينصحون أبويه بالانتظار. ومن ناحية أخرى، هناك آباء قد لا يلاحظون أية إشارات تحذيرية على طفلهم، وهذا الأمر ينطبق بصورة خاصة على الأطفال الذين يعانون درجات خفيفة من التوحد وعلى أطفال آخرين يتطورون بصورة طبيعية ثم ينتكسون.

وهكذا، فإن عدم وجود أطفال دون السنة الثانية من العمر ممن تشخص حالاتهم بالتوحد

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل :

- التطور الاجتماعي في السنة الأولى من حياة الطفل الطبيعي .
- التطور الاجتماعي في أول سنتين من حياة الطفل التوحدي .
- المهارات اللازمة للمشاركة في تفاعلات اجتماعية متبادلة .
- وسيلة المعالجة التلقائية .

يولد الطفل الطبيعي على فطرة الاهتمام بالناس والارتباط بهم.

التطور الاجتماعي لدى الطفل الطبيعي

الطفل كائن اجتماعي من يوم ولادته، فهو يفضل صوت الإنسان عن أي صوت آخر في البيئة[64]. وليظهر اهتمامه بالآخرين من حوله، فهو عندما يبلغ أسبوعاً أو اسبوعين من عمره، قد يرفع إصبعا أو يحرك حاجبه عندما يسمع أصواتا تتكلم، وهو ما لايفعله عندما يسمع أصواتا أخرى غير بشرية[50]. وهو يحدق أيضاً في وجه الإنسان أكثر مما يفعل تجاه أي شيء آخر في بيئته[30]. وهكذا، يولد الطفل على فطرة الاهتمام بالآخرين.

يرتبط صغار الأطفال بالأشخاص الذين يعتنون بهم بطريقتين، إحداهما وسيلية لرغبتهم في الحصول على شيء ما، والأخرى اجتماعية حيث تكون التفاعلات الاجتماعية ممتعة بحد ذاتها.

يرتبط صغار الأطفال بالأشخاص الذين يعتنون بهم بطريقتين، إحداهما وسيلية (instrumental)، والأخرى اجتماعية (social). في الأسابيع الأولى من حياة الطفل، ومع أنه يهتم كثيرا بوجوه وأصوات الناس، إلا أن التعامل الذي يحدث بين الطفل ومربيته يتم بصورة رئيسية لأغراض وسيلية. والمقصود بذلك أن الطفل يهتم بالآخرين وينتبه إليهم لرغبته في الحصول على شيء ما مثل أن يرضع أو أنه يريد مساعدة تريحه أو تخفف عنه ألماً. وعندما يتحقق له ذلك، سرعان ما يعود إلى النوم. يستمر الطفل في النمو ويستمر ارتباطه الوسيلي بالأشخاص الذين يعتنون به إلى أن يبلغ شهرين من عمره، فيظهر لديه نوع آخر من الاهتمام، وهو نوع يستند إلى درجة عالية من الروح الاجتماعية. يبدأ الطفل الاهتمام بالآخرين لا لمجرد حصوله على احتياجاته المادية فحسب، ولكن الجانب الاجتماعي من التعامل يصبح شيئاً ممتعاً بالنسبة له. وهو ما يتميز بظهور الابتسامة الاجتماعية ومقدرته على محاكاة الآخرين في الشهر الثاني من عمره.

عندما تتطور هاتان المهارتان، الابتسامة الاجتماعية والقدرة على المحاكاة، تتغير

طريقة الطفل في التفاعل مع الآخرين وطريقة الآخرين في التفاعل معه . عندما ينظر طفل صغير إلى أمه ويبتسم وهو ينظر إلى عينيها ، تتلقى الأم منه رسائل تؤكد لها أن طفلها يحبها . وهكذا ، تبدأ الأم بالإحساس بسعادة جديدة بطفلها وشعور بالرضا ، وتتزايد قوة الجانب الاجتماعي من تفاعلهما وارتباطهما العاطفي . فيبدأ كل منهما يستجيب للآخر من خلال تبادل الابتسامات والمناغاة ، ويعبر كل منهما عن مشاعره العاطفية أثناء مثل هذه التفاعلات الاجتماعية . إلا أن هذا الاهتمام الاجتماعي لا يأتي بدون ثمن ، حيث سيبدأ الطفل يطلب قدراً أكبر من الاهتمام من الآخرين . إنه لا يريد أن يترك في سريره لفترة زمنية طويلة ، بل يريد من يحمله ويلاعبه ويهتم به . وعندما يترك الطفل وحده ، فإنه سيعبر عن استيائه بكل وضوح من خلال البكاء أو بمد ذراعيه للناس الذين يقتربون من سريره أو بالوسيلتين معا ، مبينا لهم أنه يريد شخصا يحمله ويداعبه . وعندما يأتي أحد لحمله ، يعبر عن رضائه إما من خلال الكف عن البكاء أو الابتسامة وما إلى ذلك من سلوكيات .

صفة التبادلية في التفاعلات الاجتماعية

تتصف العلاقات الاجتماعية منذ بداية نشوئها بالتبادلية ويعني ذلك أن العلاقات الاجتماعية إعطاء وأخذ وتبادل في الأدوار بشكل منتظم .

وهكذا ، تتصف العلاقات الاجتماعية منذ بداية نشوئها بالتبادلية . ويعني ذلك أن العلاقات الاجتماعية إعطاء وأخذ . فعندما تقترب أم من طفلها ، فإنه يبادل سلوكها بسلوك من عنده مثل النظر إليها ، أو بتركيز عينيه على عينيها ، أو بالابتسام لها ، أو بذلك كله . وبصورة مماثلة ، إذا حملته أمه فقد يتوقف عن البكاء ، وإذا ابتسمت أمه أجابها بابتسامة أو لفظة أو قرقرة أو نحو ذلك . هذه التبادلات تتغير من حيث النوع والمقدار وفقا لتطور الطفل . أولاً ، ان هذه التفاعلات ستنطوي بصورة متزايدة على عدد أكبر من التبادلات حيث تعني بالتبادل فعلا واحدا تليه استجابة واحدة من الطفل

عندما ينظر الطفل إلى مربيته ويبتسم لها، فهو على دراية فطرية أن مثل هذا السلوك يمكنه من لفت انتباه الآخرين والمبادرة إلى تفاعل اجتماعي. وهكذا يبدأ الطفل باستخدام تحديقه العينين لوظائف اجتماعية وللتعبير عن رغباته بطرق غير كلامية، مما يعرف بالتواصل غير اللفظي.

أو من الشخص الذي يعتني به. ثانياً، تصبح هذه التفاعلات أيضاً أكثر تعقيداً، فيتعلم الطفل مهارات جديدة تسمح له بالاستمرار في التفاعل لفترات زمنية أطول وأن يبادر هو إلى البدء بهذا التفاعل الاجتماعي وإنهائه.

ولنوضح مبدأ التبادلية في التفاعلات الاجتماعية المبكرة، نأخذ في الاعتبار تفاعلاً اجتماعياً معهوداً بين الطفل ومربيته. ينظر الطفل إلى مربيته ويبتسم (وهكذا يلفت انتباهها ويبادر إلى تفاعل اجتماعي). ويستمر في النظر إليها إلى أن يتلقى استجابة منها (فهو يتوقع هذه الاستجابة). فتنظر إليه وتبتسم، وتبدأ في اصدار أصوات والمبالغة في تعابير وجهها. وهكذا، يتم حدوث تبادل واحد فيما بينهما. ويستمر التفاعل لتبادل آخر، فيستجيب الطفل لمربيته ويعبر عن سروره من خلال القرقرة وهز جسمه، وينظر إليها معبراً عن رغبته في الاستمرار (يستخدم تحديقة العينين مرة أخرى للتعبير عن رغبته في الاستمرار)، فتستجيب له. وهكذا، يتم تبادل آخر، وتستمر التبادلات فيما بينهما إلى أن يمل أحدهما. تعبر الابتسامات المتبادلة بينهما عن مشاعرهما الإيجابية تجاه هذا التبادل الاجتماعي. وهكذا، فإن لهذه التبادلات عاملاً عاطفياً قوياً.

في الشهر التاسع من أعمارهم، حيث يسارع الأطفال الطبيعيون إلى إدارة رؤوسهم عندما يسمعون أحداً يناديهم بأسمائهم، لا يستجيب الأطفال التوحديون عند سماع أسمائهم[14,197,93,289]. وفي الحالات التي يستجيبون فيها لأسمائهم قلما يستجيبون من أول مرة، بل ينبغي المناداة على أسمائهم عدة مرات للفت انتباههم.

ومثال آخر على التبادل الاجتماعي تلك اللعبة المعروفة باسم "الاستغماية" (Peek a boo) والتي يحدث فيها تكرار ظهور وجه من وراء ستار. في هذه اللعبة، تقترب الأم من طفلها البالغ سبعة أشهر وتدعوه باسمه. يجيبها الطفل على الفور بإدارة رأسه نحوها والنظر إليها. ثم تضع الأم يديها على وجهها. ينظر الطفل إلى أمه مترقباً ما ستفعله. تزيح الأم يديها عن وجهها وتقول عبارة مداعبة معينة (قد تكون "بو" أو "فين ماما" أو غير ذلك). الطفل يبتسم ويقرقر ويهتز جسمه ويستمر في مراقبة أمه. ثم تكرر الأم ذلك، ويكرر الطفل الابتسام. وبعد تكرار العملية مرتين

يزيح الطفل بصره لبضع ثواني (يفعل ذلك لتعديل مستوى الإثارة لديه لكي لا يتجاوز الحد اللازم للمشاركة في هذه التفاعلات)، ثم يعيد نظره نحو أمه. وعندما تقع عيناه على عينيها، تفسر الأم ذلك كدليل على أن الطفل مستعد للاستمرار في التفاعل الاجتماعي معها، وتكرر العملية عدة مرات.

أما بالنسبة للطفل التوحدي، فهو كما سنرى فيما يلي، يندر اهتمامه بالناس والأصوات البشرية ومشاركته في تفاعلات اجتماعية مبكرة. ويعتبر غياب التبادلية في التفاعلات الاجتماعية من أهم خصائص التوحد.

> فقدان المقدرة على التبادا
> العاطفي أو الاجتماعي هو أحد
> معايير تشخيص التوحد

التطور الاجتماعي لدى الطفل التوحدي

هناك نمطان من التطور الاجتماعي خلال أول سنة ونصف السنة إلى سنتين من حياة الطفل التوحدي. هناك أطفال تتطور لديهم المهارات الاجتماعية واللغوية بشكل طبيعي أو شبه طبيعي، ثم تتراجع قدراتهم ويفقدونها خلال السنة الثانية من أعمارهم. وهناك أطفال، وهم يمثلون الأغلبية، يظهر لديهم قصور شديد في تطوير المهارات الاجتماعية واللغوية منذ البداية.

> هناك أطفال توحديو
> يتطورون بصورة عادية ثـ
> يفقدون مهاراتهم اللغو
> والاجتماعية في السنة الثاني
> من أعمارهم. إلا أن هذا النمـ
> يعكس نسبة قليلة من حالا
> التوحد (٢٠-٢٥٪).

الأطفال التوحديون الذين يتطورون بشكل طبيعي ثم يتراجعون

إن حوالي ٢٥٪ من الأطفال التوحديين أو أقل من ذلك، يتطورون بطريقة طبيعية ويشاركون في تفاعلات اجتماعية طبيعية، ثم يتراجع تطورهم خلال السنة الثانية من حياتهم ويفقدون المهارات الاجتماعية واللغوية التي تعلموها[4].

> في الوقت الحاضر لم تظهر
> الأبحاث أي اختلافات فـ
> التحسن بين أطفال توحديي
> تطورت لديهم بعض المهارا
> اللفظية والاجتماعية ثـ
> تراجعوا، وبين أطفال لم تتطو
> لديهم أية مهارات.

وبالنسبة لتطور اللغة، يطور هؤلاء الأطفال عدداً قليلاً من الكلمات يتراوح عددها

بين ١٠-٢٠ كلمة أو أقل[143] . وفي سن ١٦-٢٤ شهراً، يفقدون هذه الكلمات . وقد لوحظ في مثل هذه الحالات، أن الطفل لم يكن يستخدم هذه الكلمات بكثرة كما يفعل الأطفال الطبيعيون، بل من النادر أن يكون الطفل قد استخدم هذه الكلمات أكثر من مرة في الأسبوع أو في الشهر . لا أحد يعرف السبب الأكيد لهذا التراجع، فللآباء والعلماء وجهة نظر مختلفة في هذا الشأن .

يربط الآباء عادة ضياع الكلمات والاهتمام الاجتماعي بأي من الأسباب التالية : الحمى، أو ولادة أخ أو أخت، أو حدوث بعض الصدمات النفسية مثل سفر أحد الأبوين، أو إصابة الرأس نتيجة لسقوط أو غيره . إلا أن هذه الأسباب لم تثبت بشكل علمي . وفي المقابل، ومن وجهة نظر علمية، هناك افتراض بأن هذا التراجع ناتج عن القصور في نمو وتكوين أجزاء الفص الصدغي الأوسط (Medial Temporal Lobes) وهما اللوزية (Amygdala) وقرن آمون (Hippocampus) لدى الأشخاص التوحديين . فقد اشارت دراسات عديدة[10, 286] إلى أن اختلال الفص الصدغي الأوسط، حتى وإن وجد منذ الولادة، قد لايكون له تأثير ظاهر على السلوك إلا في فترة متأخرة من نمو الطفل .

لاحظت "باشافالبير"[10,11] أنه عند استئصال اللوزة من بعض القردة، لم يظهر أي تأخر في تطورها في وقت مبكر، بل انها تطورت بشكل طبيعي إلى أن وصلت الشهر السادس من اعمارها (مما يوازي عمر ١٥-١٨ شهرا لدى الإنسان) . وفي هذا العمر، ابتدأت القردة بافتقاد بعض المهارات الاجتماعية واللغوية التي سبق ان اكتسبتها . أما بالنسبة للإنسان، فإن اختلال هذه الأجزاء يبدأ في التأثير على التطور عند بلوغ ١٥-١٨ شهراً على وجه التقريب، وهو الوقت الذي يتم فيه التراجع لدى المصابين

بالتوحد. وهكذا، حيث أن أدمغة المصابين بالتوحد تظهر اختلافات في نمو وتكوين أجزاء الفص الصدغي، فقد رأت باشافاليير أن الانتكاس في بعض حالات التوحد يعكس التطور غير الطبيعي للوزة وقرن آمون المعروفين بعلاقتهما الكبيرة بالتعلم الاجتماعي والتعلم اللغوي.

التطور الاجتماعي لدى أغلبية الأطفال التوحديين

يظهر حوالي ٧٥٪ من الأطفال التوحديين، منذ الأشهر القليلة الأولى من حياتهم، عدم الاكتراث بوجود أشخاص من حولهم[93, 197]. إنهم لا يبدون اهتماما بوجوه الناس وأصواتهم كما يفعل الأطفال العاديون[280]. فإذا سمعوا صوت أمهاتهم أو غيرهن على سبيل المثال، فإنهم لا يديرون رؤوسهم في اتجاه الصوت، كما يندر أن يستجيبوا لأسمائهم عند مناداتهم.

أفادت إحدى النساء التي تـ
التوحد بأنها كانت تتألم حـ
يلمسها إنسان حتى وإن كا
اللمسة خفيفة[99]، ولم يحد
ذلك لعدم رغبتها في التماس
مع الناس، بل لأنها كانت تشـ
بألم حقيقي.

وبالإضافة إلى ذلك، لا يحتج بعض الأطفال التوحديين إذا تركوا وحدهم في سررهم لفترات طويلة، وقلما يمدون أيديهم لكي يتم حملهم. وإذا حملوا، فإنهم اما أن يميلوا إلى السكينة وعدم الحركة وعدم تعديل وضعهم بثني سيقانهم ووضع أيديهم حول جسم الشخص الذي يحملهم، أو أنهم يقاومون اللمس كلية[14,99,303]. وتظهر أيضا أشكال من الاهتياج والانفعالات لدى أطفال توحديين لا يمكن اعتبارها مجرد اختلافات طبيعية. فبعضهم سريع الإثارة، يبكي في النهار والليل ومن الصعب تهدئته وارضاؤه، وبعضهم الآخر شديد الهدوء ومن النادر أن يبكي حتى إذا جاع[308]. كما أن بعض الأطفال التوحديين يظهرون اهتماما بصريا غير طبيعي كالحملقة في الأضواء لفترات طويلة، وممارسة حركات غير طبيعية كخبط رؤوسهم. وقد أفاد والد طفل توحدي كان من النمط الذي يصعب تهدئته بما يلي:

> إن أغلب الأطفال التوحديين يظهرون منذ السنة الأولى من حياتهم أنماطا غير طبيعية من الاستجابة والاهتمام بالناس وبيئتهم بوجه عام، إلا أن عدم المشاركة في التفاعلات الاجتماعية المتبادلة والاهتمام بها يعد أكثر دليل على إصابتهم بالتوحد.

كان نومه مشكلة وكان علينا أن نهز سريره كل ليلة إلى أن ينام. وقد مثل فطامه عن حليب الأم مأساة لزوجتي حيث كان يستمر في البكاء طيلة الليل، يطلب الحليب ولا يقبل القارورة. وكان هناك مشكلة نوبات غضبه، حيث لم يكن في استطاعتنا أن نهدئه. كان الحمام الدافىء عادة يهدىء أشد نوبات الغضب لدى ابنتي، لكن ذلك لم ينفع معه.

(Jamnia, 2001, p. 2)

التبادلات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين

> إن الأطفال التوحديين لا يشملهم الاستعداد البيولوجي للمشاركة في التفاعلات الاجتماعية المبكرة والمفقدة.

منذ الأشهر القليلة الأولى من حياة الأطفال التوحديين، يصعب إشراكهم في تبادلات اجتماعية عادية بين الأم وطفلها مثل لعبة الاستغماية والتي تتصف بالتبادلية والتعبير عن مشاعر إيجابية إلا في حدود ضيقة جداً[136]. انهم لا يبادرون إلى البدء بتفاعلات اجتماعية متبادلة أو الإجابة عليها أو الاستمرار فيها أو إنهائها كما يفعل الأطفال العاديون.

> يبدي الأطفال الطبيعيون في الشهر الثاني من أعمارهم الابتسامة وتقليد الآخرين، إلا أن هذه السلوكيات لا تظهر لدى الطفل التوحدي، وهذا لا يعني غيابها إلى الأبد، بل إنها تتأخر كثيرا في تطورها.

الابتسامة الاجتماعية والمحاكاة والالتقاء البصري، كما أسلفنا، هي سلوكيات مبكرة تسهم كثيرا في تعزيز التفاعلات الاجتماعية المبكرة بين الناس البالغين والأطفال الصغار. فمن خلالها، يجذب الطفل الطبيعي اهتمام الآخرين ويتمكن من الاشتراك في تفاعلات متبادلة مع الغير. هذه السلوكيات جميعاً ناقصة أو غائبة لدى الأطفال التوحديين في السنوات الأولى من حياتهم[1]. ولذلك، يندر أن يحاولوا جذب اهتمام شخص ما أو الإجابة على مبادرات غيرهم من خلال النظر إليهم أو بالابتسام أو بالإيماء أو من خلال سلوكيات اجتماعية أخرى كالتلويح باليد أو القرقرة[55].

إليكم المثال التالي الذي يصور "سوزان" الأم وطفلها "هاني" ابن الأشهر السبعة الذي سيتم تشخيصه في وقت لاحق كمصاب بالتوحد. سوزان في غرفة الجلوس في بيتها منشغلة البال حول سلامة هاني، فهي لم تسمع صراخه أو بكاءه طيلة الساعات الأربع الماضية. تذهب سوزان إلى غرفته لتتفحص أمره. تجده مضطجعا في حالة من الهدوء وكأنه ملاك، ويحملق في لعبة تتدلى نحو وسط سريره. الطفل لايبدي أي اهتمام بدخول أمه، فتحاول هي أن تجلب انتباهه بمناداته باسمه لكنه لا يجيب. ثم تناديه باسمه عدة مرات لكنه ينظر إليها نظرة سريعة ثم يدير وجهه عنها. تحاول الأم أن تقدم له ألعابا وأن تكرر مناداته باسمه وأن تحرك أصابعها أمام وجهه، لكن محاولتها لجلب انتباهه تذهب دون فائدة. تحمل الأم طفلها فيبادر إلى البكاء لأنه يفضل أن يبقى في سريره. وتقرر الأم أن تتركه وحيدا. وبينما كانت تغادر غرفته بدأت تراجع سلوكها. لماذا لا يحمل لها هاني أية مشاعر عاطفية؟ لماذا لا يبتسم لها؟ هل يكرهها؟ وتفكر فيما إذا كانت تصرفت بطريقة خاطئة. لكنها لم تتذكر شيئاً من ذلك. وفي الوقت نفسه، ترى أن ابنها الأكبر سنا "جهاد" يبدو طفلا سعيدا، وكان متعلقا بها منذ البداية، ولابد أنها كانت تتصرف معه بطريقة صحيحة. وتستمر سوزان في مخاطبة نفسها، إلا أنها لم تكن تعثر على ما يفسر لها أسباب تصرف هاني بتلك الطريقة.

في المثال السالف، نرى أن هاني غير مهتم بوجوه وأصوات الناس في بيته. كما انه لم يتمكن من المشاركة في تفاعلات اجتماعية متبادلة: فهو لم يجب عندما نادته أمه باسمه، ولم يظهر لها مشاعر إيجابية من خلال الابتسامة والقرقرة عندما حاولت اشراكه في تفاعل اجتماعي، ولم ينظر إليها ولم يستخدم تحديقة العينين لأي وظائف اجتماعية مثل التعبير عن رغبته في بدء أو استمرار أو انهاء تفاعل اجتماعي.

هناك ثلاث سلوكيات إذا حدثت مجتمعة في السنة الأولى من عمر الطفل، فهي التي تميز الأطفال التوحديين من غيرهم من الأطفال، وهي: عدم الاستجابة لمناداة اسمه وتفادي النظر في أعين الآخرين، وعدم رغبتهم في مشاركة الآخرين في الأشياء والأفعال. وعندما توجد هذه السلوكيات الثلاث لدى طفل عمره ١٢ شهرا فإن هناك احتمالا بنسبة ٩١٪ بإصابته بالتوحد 197. وفي سن ٩ شهرا، نجد أن انعدام مهارات الاهتمام المشترك والاستخدام غير الطبيعي لتحديق العينين وانعدام اللعب التمثيلي يميز الأطفال التوحديين عن باقي الأطفال.

لماذا يتصرف هاني هكذا؟ لا أحد إلى الآن يستطيع أن يقدم أسبابا أكيدة لذلك التصرف. ومع ذلك، هناك بعض العوامل التي لا يمكن الإشارة إليها كأسباب محتملة، وهي:

١ . خطأ الأم.

٢ . كون الطفل لا يحب أمه.

٣ . رغبة الطفل في أن يكون غير اجتماعي باختياره.

أصبح من المتعارف عليه أن الطفل الطبيعي يولد باستعداد بيولوجي للمشاركة في التفاعلات الاجتماعية، وأن البيئة تساعد في تفتح هذه المهارات وصنع تغيرات في دماغ الطفل.

قبل بضعة عقود زمنية، كان الطفل إذا أصابه اكتئاب أو خلل في النمو، عزيت حالته بصورة آلية إلى خطأ الأم. ثم استبدل بهذه النظرية في زمن لاحق نظرية معاكسة لها، وهي أن للجينات والعوامل البيولوجية الدور الأساسي في تحديد الشكل الذي سيتطور عليه الطفل. أما في وقتنا الحالي، ومع تطور تقنيات جديدة لفحص كيفية عمل الدماغ، فقد اصبح من المتعارف عليه أن تطور الطفل يعتمد على الاستعداد البيولوجي والبيئة بشكل شبه متساوٍ[244]. فمن الناحية البيولوجية، يولد كل طفل بخصائص مختلفة عن غيره كمستوى نشاطه، واستجابته للآخرين، ونوعية مزاجه، ومدى انتباهه وغير ذلك مما يؤثر على طريقة تفاعله مع الآخرين وطريقة تفاعل الآخرين معه[105]. إلا أن البيئة، من خلال الخبرة والممارسات اليومية، لها تأثير أساسي على تطور الدماغ ولا سيما في السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل. هذا يعني أن دماغ الطفل قابل للتغيير إلى حد معين بتأثير بيئته. فالألعاب الاجتماعية المبكرة مثل الاستغماية وغيرها تحدث تغيرات كثيرة في كيفية عمل الدماغ، وتشمل تقوية وصنع تغيرات بيولوجية في توصيلات الدماغ وتبادل المعلومات فيما بينها.

وهكذا، من الأمور المتفق عليها بوجه عام أن هناك تفاعلا بين الجانب البيولوجي وجانب الخبرة. والمقصود بذلك أن الطفل يولد وهو مجهز بيولوجياً لممارسة التفاعلات الاجتماعية والاهتمام بالناس، وأن خبرته التي يكتسبها تساعد على تفتح هذه المهارات وزيادتها تعقيدا.

> تبدو الألعاب الاجتماعية المبكرة بسيطة في ظاهرها لكننا إذا فحصنا عن كثب المعارف والمهارات التي يحتاج إليها الطفل للمشاركة فيها أمكننا أن نحكم على أنها معقدة جداً.

وبالعودة إلى حالة الطفل هاني، ليس خطأ أمه سوزان هو السبب في عدم استجابته لها. وليس الخطأ خطأ هاني أيضا. إن المشكلة لدى هاني أنه لا يملك الاستعداد البيولوجي الذي يمكنه من المشاركة في تلك التفاعلات الاجتماعية. فبالرغم من أن هذه التفاعلات تبدو بسيطة في ظاهرها، لكننا إذا فحصنا عن كثب المهارات اللازمة للمشاركة في هذه التفاعلات، أمكننا أن نحكم على أنها معقدة جداً. ولكي نوضح المزيد عن تعقيد التفاعلات الاجتماعية المبكرة، سنستعرض فيمايلي بعض المعارف والمهارات التي يحتاج إليها الطفل ويستخدمها في الأشهر الأولى من حياته لكي يتمكن من المشاركة في عملية تفاعل اجتماعي.

المهارات المبكرة اللازمة للمشاركة الاجتماعية

١ - الانتباه والإثارة

ابتداء من مرحلة مبكرة جداً يهتم الطفل الصغير بالشريك الاجتماعي وينتبه إليه كما يتضح من نظرة عينه. كما أنه يحتاج إلى القدرة على تنظيم مستوى الإثارة لديه. فالطفل إذا اشتدت عليه الإثارة أو الضيق في بيئته، فإنه يزيح نظره عن مصدر الضيق أو يمص إبهامه طلبا للراحة أو يفعل الإثنين معا. وإذا لم يتمكن الطفل من إيجاد مستوى الإثارة الذي يلائمه من تلقاء نفسه، فإنه سيبكي لكي يقوم الآخرون بإراحته

وتهدئته. ومثل هذا السلوك يساعد الطفل على ابقاء نفسه مرتاحاً ومستعداً للتفاعلات الاجتماعية.

٢ . المعالجة الحسية

يتلقى الطفل معلومات عن البيئة من خلال حواسه. ومثال ذلك، لكي يفسر الطفل التعبيرات العاطفية للكبار، فهو يحتاج إلى كل من التعبيرات الصوتية (حاسة السمع) والتعبيرات الوجهية (حاسة البصر). والطفل يستجيب للكبار بشكل أفضل عندما تكون تعبيرات وجوههم منسجمة مع نوعية الأصوات التي يتلفظونها. فإذا قمت بعقد حاجبيك على سبيل المثال، وحاولت مداعبة الطفل من خلال اصدار أصوات مبالغ فيها أو بالقرقرة، فإن الطفل سيشعر أن هناك شيئاً ما غير منسجم، لأن عقد الحاجبين (مما يعبر عن مشاعر سلبية) لا ينسجم مع الابتسامة أو القرقرة (مما يعبر عن مشاعر إيجابية). وقد ينظر إليك قليلاً ليحاول فهم هذا الموقف الغريب، ثم سيدير وجهه معبراً عن عدم فهمه للموقف.

الطفل يستكشف العالم من خلال قدرته على توحيد المعلومات عندما تتلقاها الحواس المختلفة.

وجد باحثون أن قدرة الأطفال على تحديد عدم التجانس في المعلومات الموجهة إلى أكثر من حاسة واحدة دقيق جداً. فقد تعرض أطفال لا تتجاوز أعمارهم شهرين إلى وضعين. في الوضع الأول، قام الباحثون برمي كرة على الأرض واصدار صوت ضربة الكرة في حال وصولها إلى الأرض. أما في الوضع الثاني، فعندما رمى الباحثون الكرة على الأرض، فإنه على غرار ما حدث في الوضع الأول، صدر صوت ضربة الكرة بشكل غير متزامن مع الضربة، (أي ليس في نفس لحظة وصول الكرة إلى الأرض). وجد الباحثون أن الأطفال يستطيعون اكتشاف عدم التزامن، فهم يفضلون النظر إلى الكرة عندما يتوافق صوت ضربة الكرة مع زمن وقوعها على

الأرض وليس بعدها [153] . وهكذا، يتمتع صغار الأطفال الطبيعيين بقدرة فائقة على معالجة وتوحيد المعلومات الآتية من البيئة .

٣ . تحديقة العينين

يتعلم الطفل استعمال تحديقة العينين (الحملقة) لأغراض مختلفة عديدة من بينها التفاعل الاجتماعي ، والتواصل غير اللفظي ، والتعبير العاطفي. إنه يعبر عن رغبته في مشاركة اجتماعية من خلال النظر إلى غيره من الناس . كما أنه يعبر عن رغبته في إنهاء تفاعل اجتماعي بإزاحة نظره . وهكذا ، يستدىء التواصل غير اللفظي مع الآخرين . وبتطور قدرته على تتبع الأشياء والأشخاص الذين في بيئته ببصره ، فإنه يبدأ بتتبع نظرات الآخرين (أي تحديقة عيونهم) وينظر إلى حيث ينظرون لصنع نقطة التقاء بصري مشتركة بينه وبين الشخص الآخر ، حيث أنهما يركزان اهتمامهما على التفاعل الجاري بينهما .

وبالإضافة إلى ذلك ، يتعلم الطفل أن يفسر أنه إذا كان الآخرون ينظرون إليه ، فذلك يعني أنهم مهتمون به ومتنبهون إليه . وفي النهاية ، يتعلم الطفل استخدام حملقة العينين متناسقة مع أفعال أخرى كالابتسام أو تحريك الرأس أو اصدار الأصوات . هذه القدرة على فهم الأغراض التي تستخدم فيها حملقة العينين تستمر في التطور لدى الطفل كلما كبر سنه .

٤ . التمييز والتعبير العاطفيان

كما ذكرنا سابقا ، عندما يبلغ الطفل الشهر الثاني من عمره ، يبدأ يبتسم عند مشاركته في التفاعلات الاجتماعية ، معبرا عن متعته واهتمامه . إن هذا السلوك يربط الطفل

إن الأبحاث الكثيرة التي تتناو
الفهم العاطفي للطفل ت
على أن معظم الأطفا

يستطيعون في الشهر السادس أو السابع التمييز بين أشكال العواطف الأساسية التي يمثلها الوجه أو الصوت كالفرح والخوف والدهشة والغضب والحزن.

بأمه (أو بالشخص الذي يعتني به)، لأن العلاقات تنشأ وتترسخ من خلال التعبير عن العواطف والعلاقات الإيجابية. وفي الشهر الثالث من عمر الطفل، يستطيع أن يميز بين الوجوه التي تظهر له عواطف إيجابية والوجوه التي تظهر مشاعر حزينة. فيطيل الطفل نظرته إلى وجه الشخص الكبير الذي يظهر له عواطف سعيدة، ويبتسم له ويتفاعل معه. ومن ناحية أخرى، إذا كان الوجه يظهر له تعبيرا حياديا أو مشاعر غير سارة، فقد يزيغ الطفل نظره عنه[144, 184].

٥ . الاهتمام الاجتماعي بالآخرين

إن الطفل يهتم بهذه التفاعلات الاجتماعية من حيث كونها مصدر متعة له، مما يعني أنه ليس في حاجة إلى شيء مادي كرضاعة أو لهاية. والشيء الثاني أن الطفل يدرك وجود شخص آخر ويدرك ما يفعله ذلك الشخص، وهو يبين إدراكه هذا بانتظاره لما سيفعله الآخرون عندما يلعب معهم.

٦ . التبادلية

إن التبادلية والتوقيت واضحان كل الوضوح في مثل هذه التفاعلات الاجتماعية. الطفل في حقيقة الأمر يأخذ أدواره في التفاعل مع أمه، فهو ينظر إليها ويبتسم مبينا رغبته في هذا التفاعل، وينتظر ردها مبينا إدراكه أن هناك شيئاً سيحدث، وعندما تقوم الأم بسلوك معين كالمداعبة أو القرقرة وتنتهي منه، يعود الطفل إلى دوره من جديد. ويكون الطفل حساسا تجاه توقيت هذه التبادلات الاجتماعية. يعني ذلك أن الطفل لا يقوم بعمل من عنده إلا عندما تنتهي والدته من دورها في عملية التفاعل، ويكون ذلك

منذ الأشهر الأولى من حياتهم يتعلم الأطفال أن هناك بداية ووسطا ونهاية لكل تفاعل اجتماعي.

من خلال الرد على الشيء الذي تلقاه من أمه بإعطائها ابتسامة أو مناغاة أو قرقرة أو رفسة بقدميه. وهكذا، يستمر الطفل في عملية التفاعل بتبادل الأدوار بشكل منتظم إلى أن ينتهي هذا التفاعل.

٧ . التواصل غير اللفظي

التواصل غير اللفظي هو التعبير عن الرغبات والمقاصد والمشاعر من خلال طرق لا تشمل استخدام الكلام. صغار الأطفال بارعون في التواصل غير اللفظي، فبينما يكون البكاء في الأسابيع الأولى من حياتهم هو الوسيلة الوحيدة للتعبير عن أنفسهم، فإنهم يتعلمون بسرعة الكثير من سلوكيات التواصل غير اللفظية الأخرى. الطفل الصغير ينقل عواطفه من خلال تعبيرات الوجه. فهو يبتسم للدلالة على الفرح، ويحملق في وجوه الناس للدلالة على رغبته في الحصول على تفاعلات اجتماعية، ويزيغ بصره للدلالة على رغبته في انهاء تفاعل اجتماعي، ويستعمل إيماءات ولغة الجسد والأصوات للتعبير عن نفسه، ويصبح بكاؤه متعدد الأشكال للدلالة على حاجات مختلفة (فبكاء الجوع له نغمة تختلف عن نغمة الحاجة إلى تغيير حفاظاته على سبيل المثال).

٨ . توحيد المعلومات ومعالجتها

يستخدم الطفل خلال عشـ ثواني من التفاعل الاجتماعـ عددا كبيرا من المهارات.

ان أكثر ما يثير الدهشة في تطور الطفل أنه يتعلم استخدام جميع المهارات السالفة الذكر بطريقة متكاملة. قد يستخدم الطفل خلال عشر ثواني من التفاعل الاجتماعي جميع المهارات المذكورة. فهو بشكل عام، يحتاج إلى تفسير سلوكيات الآخرين، وإلى تحديد الطريقة التي سيعمل بها، وتنفيذ جواب أو سلوك ملائم للوضع. إن عليه

بصورة محددة أن يفسر تعبيرات وجه الشخص البالغ، ويفسر نغمة الصوت، وحركة الشفتين، وحركة الرأس، وتحديقة العينين لتحديد العواطف الصادرة عن الغير. ثم يحتاج إلى تفسير توقيت التفاعل الاجتماعي وإلى مقارنة ذلك مع توقعاته. ثم يحتاج إلى تكوين إجابة تبادلية مناسبة، والتي قد تنهي التفاعل (بإزاحة النظر أو عدم الابتسام) أو تبقي التفاعل جاريا (بالابتسام والتلفظ وهز الجسم وما إلى ذلك).

إنها قدرة هائلة يتمتع بها أطفال لا يزالون في الأشهر الأولى من أعمارهم. وعلى الرغم من النظريات العديدة التي تناولت تفسير هذه القدرة، فإن الكيفية الدقيقة لقيام الطفل بدمج ومعالجة كل هذه المعلومات اللازمة لمشاركته في هذه التفاعلات الاجتماعية المعقدة وتنظيمه لدوره فيها لم يتم تحديدها بصورة نهائية. إلا ان الأبحاث الكثيرة التي تخصصت في الطفولة تقدم لنا أدلة كثيرة على أن الطفل لا يملك مهارات تحليلية، ويعني ذلك أن الطفل لا يدرك عن وعي ما تعنيه المعلومات وما تأثيرها على سلوكه. كما أن ذاكرة الطفل الذي يقل عمره عن خمسة أشهر لا تتجاوز فترة ٢٤ ساعة[178]. وعلى سبيل المثال، إن الطفل في الأشهر الأولى من حياته لا يملك القدرة على التفكير كالتالي: "إذا كانت أمي تبتسم فإنها تكون مسرورة، وهو ما يعني أن عليّ أن أستمر في فعل ما أفعله لأنه إذا ابتسمت لي، فهذا دليل على أنني أتصرف بشكل صحيح"، أو "أنا لا أحب هذا الرجل، سأدير وجهي عنه حتى لا أزعج نفسي برؤيته"، أو "ما هذا؟ إجاباتها ليست صحيحة، عندما لعبنا في المرة السابقة كانت تُتبع تغطية وجهها بيديها بأصوات وابتسامات عالية وحركات كثيرة بوجهها، ولكن هذه المرة لم تفعل كذلك". لو كان الطفل سيفكر تفكيراً واعياً بكل هذه الأمور، فإن مشاركته في تفاعلات اجتماعية ستكون مستحيلة عند الأخذ بالاعتبار مستوى إدراكه ووعيه وتطوره اللغوي.

إذاً كيف أمكن للأطفال أن يملكوا القدرة على المشاركة في مثل هذه التفاعلات الاجتماعية المعقدة؟

ان دماغ الإنسان يعالج الكثير من المعلومات من تلقاء نفسه، أي من دون إدراكنا الواعي. فالعقل الواعي لا يتحمل ان يحلل ويفكر في جميع المعلومات اللازمة للمشاركة في التفاعلات الاجتماعية، وتفسير المشاعر العاطفية والتعبير عنها، والتواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين، بل تتم هذه العملية من خلال وسيلة معالجة تلقائية (automatic processor) تجمع المعلومات اللازمة للتعبير العاطفي والاجتماعي والتواصل، وتجعل لها معنى مفيداً[12,95,147].

وهكذا، فإن الوسيلة الذهنية البيولوجية التي تعالج المعلومات بطريقة تلقائية تسمح للطفل بالمشاركة في عالمه الاجتماعي. وحيث أن هناك كمية كبيرة من المعلومات التي تحتاج إلى معالجة وتوحيد في الدماغ أثناء التفاعلات الاجتماعية، تقوم وسيلة المعالجة التلقائية بمعالجة الكثير من العلومات بينما يقوم الطفل بمعالجة واعية لأجزاء صغيرة منها فقط.

وهذه المعالجة غير الواعية للمعلومات تستمر طيلة الحياة. تأمل السيناريو التالي: هل سبق أن وجدت نفسك في حيرة من أمرك حول سبب انزعاجك أو غضبك؟ إنك تعي فعلا أنك غاضب، أي أنك صنفت إحساسك في تفكيرك الواعي. لكنك لا تعرف السبب لأن دماغك عالج بعض المعلومات دون إدراكك الواعي. وعندما تفكر فعلا في الأسباب المحتملة التي جعلتك منزعجا، فإنك تقوم بجلب المعلومات إلى منطقة وعيك. إلا أنك لا تستطيع دوماً أن تجلب المعلومات التي تريدها من عقلك غير

تعالج الكثير من المعلومات بشكل تلقائي في اللوزية وقرن آمون في الفصوص الصدغية الوسطى في الدماغ[95,147].

هل وجدت نفسك تفكر كالتالي: إنني لم أشعر بارتياح لهذا الشخص، ولا أعرف السبب لهذا، أو أنك تشعر بقلق من دون أي سبب ظاهر؟ في مثل هذه الأحوال، يقوم العقل اللاواعي بمعالجة المعلومات بشكل تلقائي، وهو يعرف الأسباب وراء مشاعرك، إلا أن عقلك الواعي قد لا يستطيع تحديد هذه الأسباب.

اللاواعي بمعالجة المعلومات بشكل تلقائي، وهو يعرف الأسباب وراء مشاعرك، إلا أن عقلك الواعي قد لا يستطيع تحديد هذه الأسباب.

الواعي أو اللاإرادي إلى عقلك الواعي أو الإرادي. فقد تبقى غاضباً أو متضايقاً دون معرفة عقلك الواعي بالأسباب الباعثة على ذلك. وبنفس الطريقة، افترض أنك تجري حديثاً مع شخص؛ إنك لا تفكر فعليا فيما تعنيه كل كلمة من كلمات محدثك، أو كيف ينطق هذه الكلمات، أو في لغة جسده، وهلم جرا. إن الكثير من هذه المعلومات يتم معالجتها بصورة تلقائية في عقلك. أما على صعيد الوعي فإنك لا تعالج إلا جزءاً صغيراً من جميع هذه المعلومات التي تتاح لك عندما تجري محادثة مع شخص ما.

هل لدى الطفل التوحدي وسيلة معالجة تلقائية للمعلومات؟

إذا قارنا دماغ الطفل الطبيعي بالحاسب الآلي (الكومبيوتر)، نرى أنه يأتي إلى الحياة مجهزاً بالكثير من البرامج المعرفية التي تعمل بشكل تلقائي مما يمكنه من المشاركة في التفاعلات الاجتماعية. أما دماغ الطفل التوحدي، فيأتي من دون أي برامج، كصفحة بيضاء وعلينا إدخال كل المعلومات والمعرفات اللازمة من خلال الخبرة والممارسات اليومية.

أما الأطفال التوحديون، فهم غير ذلك. فأدمغتهم لا تفسر تلقائياً معنى تحديقة العينين واستخداماتها، ولا معنى المشاعر من خلال تعبيرات الوجه، ولا ما الذي يجب الانتباه إليه، ولا تمكنهم من توجيه انتباههم إلى نقطة مشتركة بينهم وبين الغير، ولا أن الناس قد يكونون مصدر متعة لهم، وأن التواصل غير اللفظي أو اللفظي يؤثر على سلوك الآخرين، ولا كيف يسيطرون على مستوى الإثارة لديهم، ولا أن التفاعلات الاجتماعية لها بداية ونهاية وأنها مبنية على صفة التبادلية أي الأخذ والعطاء، وغير ذلك من المهارات الاجتماعية المبكرة. فهم ليسوا كباقي الأطفال، لأنهم لا يأتون إلى الوجود بمعرفة مسبقة، وليسوا كذلك مجهزين بوسيلة "معالجة تلقائية". بل يأتون إلى حيز الوجود كالصفحة البيضاء، ليس بها أي معلومات مسبقة. وعلينا نحن أن ندخل جميع المعلومات اللازمة من خلال الخبرة والممارسة وبرمجة أدمغتهم.

وهكذا، وكما سنرى في الفصول التالية من هذا الكتاب، فإن الطفل التوحدي،

مع مرور الوقت واكتساب الخبرة، سيطور الطفل التوحدي العديد من المهارات إلا أن المهارات التي تحتاج إلى معالجة كم كبير من المعلومات في وقت واحد ستشكل باستمرار صعوبة عليه.

سيطور العديد من المهارات مع مرور الوقت واكتساب الخبرة. فالكثيرون منهم سيظهرون اهتماماً بالآخرين، وسيبتسمون، ويطورون القدرة على محاكاة الآخرين، وما إلى ذلك من مهارات. الا أن المهارات التي تحتاج إلى معالجة كم كبير من المعلومات في وقت واحد كالمهارات الاجتماعية، ستشكل باستمرار صعوبة على الشخص التوحدي. وهذا لا يعني انعدام هذه المهارات لدى الشخص التوحدي، بل انها ستختلف من حيث النوعية والكمية.

الخلاصة

لدى البشر نزعة طبيعية متأصلة نحو الحياة الاجتماعية. والأطفال منذ الأسابيع الأولى من حياتهم يظهرون اهتماماً مميزاً بوجوه الناس وأصواتهم. وعلى النقيض، نجد أن الأطفال التوحديين لا يظهرون تفضيلا للوجوه والأصوات البشرية، بل إن الكثيرين منهم يجدون سعادتهم في البقاء وحيدين، ولا تصدر عنهم إيماءة أو إشارة إلى شخص بالغ لرفعهم من سررهم؛ وبعضهم يقاوم أي محاولة للمسه أو الاحتكاك به. ومن ناحية قابليتهم للإثارة أو التهيج، نجد أن بعض الأطفال التوحديين قلما يبكون حتى إذا جاعوا بينما يصعب ارضاء وتهدئة آخرين منهم، حيث يبكون ويثيرون الإزعاج معظم ساعات يقظتهم. وتبدو هذه الاختلافات لدى معظم الأطفال التوحديين. إلا أن هناك نسبة صغيرة منهم تعيش نموا طبيعياً ثم تتراجع حالتها خلال السنة الثانية من عمرهم.

إن التفاعلات الاجتماعية المبكرة بين الأطفال الطبيعيين وبين أمهاتهم (أو من يرعاهم) تتسم بالتبادلية أو بالإعطاء والأخذ بين الطرفين في إطار تزامن وتكرار منتظمين. هذه

التفاعلات تنطوي على توحيد ومعالجة مقدار كبير من المعلومات ووضع خطط الاستجابات السلوكية التي تتوافق مع هذه المعلومات . إلا أن جانبا كبيراً من عملية معالجة هذه المعلومات يحدث تلقائيا، وهو ما يعني أن الدماغ يعالج الكثير من هذه المعلومات دون إدراك واع من الطفل .

ومن ناحية أخرى، يبدو أن صغار الأطفال التوحديين لا يولدون بالوسيلة البيولوجية التي تساعد غيرهم من صغار الأطفال على فهم العالم الاجتماعي وهي المعالجة التلقائية للمعلومات (أي دون تفكير واعٍ في تجاربهم) . منذ بداية مبكرة، يواجه هؤلاء مصاعب في البدء بإنشاء تفاعلات اجتماعية والاستمرار فيها وإنهائها . وتشمل هذه المهارات استخدام تحديقة العينين، والفهم العاطفي، والتعبير العاطفي، ومهارات الاهتمام المشترك، والتبادلية أثناء التفاعلات الاجتماعية . وبالتالي، فهم لن يستطيعوا تطوير مثل هذه المهارات إلى أن يمكنهم مستوى الإدراك لديهم من التفكير والمعالجة الواعية للمعلومات . وعليه، فإن الكثير من المهارات المحددة اللازمة للتفاعلات الاجتماعية المبكرة إما أن تتطور متأخرة جداً أو تتطور جزئياً أو لا تتطور كلية .

اختبر معلوماتك

١) لماذا يصعب بوجه عام تشخيص التوحد قبل أن يبلغ الطفل سنتين من عمره؟

٢) كيف يجمع العلماء معلومات عن الأطفال التوحديين قبل تشخيصهم بالتوحد؟

٣) أذكر الطريقتين اللتين تربطان الأطفال العاديين بالأشخاص الذين يعتنون بهم ، واشرح كلا منهما؟

٤) ما المقصود بمصطلح "التبادلية"؟

٥) اذكر ست مهارات لازمة للمشاركة في تفاعل اجتماعي تبادلي؟

٦) اشرح دور العامل البيولوجي في التفاعلات الاجتماعية المبكرة؟

٧) اذكر ثلاث سلوكيات لدى الطفل في السنة الأولى من حياته تشير إلى أنه قد يكون مصابا بالتوحد .

٨) اشرح مفهوم وسيلة المعالجة التلقائية وأهميتها في حالات قصور التفاعلات الاجتماعية التي يظهرها الأطفال التوحديون؟

الفصل الثاني

تحقيق العينين

مقدمة الفصل

يُعرف الأشخاص التوحديون بأنهم يتفادون النظر في أعين الآخرين، إلا أن هذه المقولة لا تنطبق بشكل تام على كل من يعاني التوحد. فالبعض منهم لا يتفادون الالتقاء البصري مع الغير. وبالرغم من هذا، فللعينين لغة خاصة بهما واستخدامات متعددة. وفي استخدام لغة العينين وفهمها تظهر الصعوبات التي تواجه كل من يعاني التوحد. نستعرض في هذا الفصل كل ما يتعلق بتحديقة العينين في التوحد، ونختتم الفصل ببعض الاقتراحات التعليمية.

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل:

- تحديق العينين (الحملقة).
- النظر إلى الغير لدى الأشخاص التوحديين.
- العوامل التي تؤثر على النظر إلى الغير لدى الأشخاص التوحديين.
- المصاعب التي يعانيها الأشخاص التوحديون فيما يتعلق بتحديق العينين.
  - تناسق تحديقة العينين مع وظائف أخرى.
  - تفسير الرسائل والانفعالات (العواطف) التي تبثها العينان.
  - المرجعية الاجتماعية.
  - اتباع اتجاه تحديقة شخص آخر.
- أفكار للتدخل.

تحديق العينين

للعينين لغة خاصة بهما . فمنذ الأيام الأولى من حياته ، يبدأ الطفل يتعلم أهمية تحديقة العينين في التفاعلات الاجتماعية . فهو يقضي زمنا طويلا في الالتقاء البصري مع أمه ، ولا سيما أثناء الرضاع من صدرها[261] . ومن خلال تبادل نظرات الأعين ، تنشأ مبادىء الارتباط العاطفي بين الأم وطفلها .

في الأسابيع الأولى من حيـ
الطفل، لا يستطيع أن يبر
أبعد من ٧-٨ بوصات (٨
٢سم) أي بمقدار المسافة بـ
وجه الأم وعينيه أثناء الرضـ
منها .

وعندما يتطور الأطفال ، يبدأون استخدام لغة العينين لأغراض مختلفة وكثيرة ، بما في ذلك بدء وإنهاء تفاعل اجتماعي ، والحصول على معلومات ، والتعبير عن العواطف . كما أنهم يتعلمون تفسير مشاعر الآخرين من خلال النظر في أعينهم . وهكذا ، تمثل تحديقة العينين أشياء أكثر بكثير من مجرد النظر في أعين الآخرين . نستعرض فيما يلي الجوانب المختلفة من تحديقة العينين وكيفية ظهورها أو عدمه لدى الأشخاص التوحديين .

تحديقة العينين تنقل
معنا الجملة العديد من أهم
المعلومات التي تتناول استنتا
المعنى من العينين ، واستخد
المعلومة في توجيه السلو
وتنسيق الالتقاء البصري
وظائف أخرى كالابتسام وال
والإيماء .

النظر إلى الغير لدى الأشخاص التوحديين

كثيراً ما يرد في الكتابات المتخصصة في التوحد أن الأشخاص التوحديين يتجنبون النظر في أعين غيرهم من الناس ولا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة[135] . كما أفادت أمهات أن أطفالهن التوحديين أثناء وقت الرضاع لم يكونوا ينظرون إليهن ، ولا كانوا يمسكون بأصابعهن كما يفعل الأطفال العاديون[124] .

أفادت أمهات أن الطفل
التوحدي أثناء وقت الرضاع
يكن ينظر إلى أمه ولا كـ
يمسك بأصابعها أثناء الرضـ
كما يفعل معظم الأطفـ
العاديين .

إلا أن هذا لا ينطبق على جميع الأشخاص التوحديين في مراحل التطور كافة ، بل في مراحل مبكرة من العمر (أو ان كان تطورهم العقلي متأخراً) . ومع التطور ، يختلف ظهور سلوك النظر في أعين الغير من شخص توحدي إلى آخر . هناك أشخاص

توحديون ينظرون إلى الآخرين كما يفعل الأشخاص الطبيعيون[56, 136]. وهناك أشخاص آخرون ينظرون إلى الناس، لكن مدة الالتقاء البصري لديهم أقصر بكثير منها لدى غيرهم[114]. ومن ناحية أخرى هناك أشخاص آخرون ينظرون إلى غيرهم مقتربين منهم كثيرا وفي أوقات أخرى قد لا ينظرون إليهم البتة[129]. وهناك أشخاص توحديون يميلون إلى النظر إلى الناس أو الأشياء من زاوية أعينهم، بدلا من النظر إليهم من اتجاه مركزي (أي من وسط العين)، ويتفحصون أطراف الشيء بدلا من وسطه[247]. أما الأشخاص التوحديون الذين لديهم تأخر ذهني شديد بالإضافة إلى التوحد، فقد يستمر لديهم تفادي النظر في أعين الغير.

العوامل التي تؤثر على النظر إلى الغير لدى الأشخاص التوحديين

تختلف مدة أثناء الالتقاء البصري وكيفيته لدى الأشخاص التوحديين، ويتأثر ذلك بالتطور الإدراكي واللغوي، ونوعية البيئة والمهام.

هناك عوامل عديدة تؤثر على تكرار ومدة الالتقاء البصري بالغير لدى الأشخاص التوحديين:

١ . تتغير سلوكيات النظر إلى الغير نتيجة للتطور. فكلما كان الأشخاص التوحديون أكثر تقدما في تطورهم من حيث مدى إدراكهم وتطورهم اللغوي، كانوا أكثر وأطول أداء للالتقاء البصري ممن هم في عمر عقلي أصغر وممن لم تتطور لغتهم[57,133].

٢ . إن الوضع الذي يكون فيه الشخص والمتطلبات التي تفرضها المهمة يؤثران على طول مدة الالتقاء البصري لدى الأشخاص التوحديين. فإذا كان الوضع منظما، أي إن كان هناك وضوح للشيء المطلوب عمله والطريقة التي يعمل

بها والمدة التي يستغرقها، زادت مدة الالتقاء البصري بشكل عام[56, 58, 254] .

والعكس صحيح أيضا، فإنه عندما يكون شخص توحدي في وضع جديد وغير منظم، وهو وضع غير مفهوم لديه، تقل ممارسته للالتقاء البصري في أغلب الحالات[133] .

٣ . في الأوضاع التي يقلد فيها شخص بالغ أفعال الأطفال التوحديين ويتابع ما يقومون به، يزداد الالتقاء البصري لديهم[57] .

٤ . عندما ينهمك طفل توحدي في اللعب مع شخص آخر وجها لوجه كالمداعبة بالدغدغة أو ممارسة ألعاب خشنة (كرفع الطفل وتدويره)، سينظر الطفل إلى وجه الشخص البالغ كما يفعل أي طفل عادي أو ربما أكثر، ولكنه سيزيح بصره عنه عند انتهاء اللعبة[251] .

ليس دقيـقـا القـول بـ
الأشخاص التوحديين يتجنبو
الالتقاء البصري. التوحـ
الأدق أن الأشخاص التوحدي
بوجه عام لديهم طرق مغاي
في أنشاء الالتقاء البصري.

وهكذا، ليس من الصحيح تماما أن نقول بأن الأشخاص التوحديين يتجنبون الالتقاء البصري ثم نقف عند هذا الحكم. هذه المقولة توحي بقيمة مطلقة غير دقيقة الوصف. القول الأكثر ملاءمة بصفة عامة هو أن الأشخاص التوحديين لديهم طرق مغايرة للنظر في أعين الآخرين، وهي تتأثر بالتطور ومتغيرات الأوضاع. فصغار الأطفال التوحديين قد يتجنبون بالفعل النظر في أعين الآخرين. الا أنه مع التطور، وفي أوضاع منظمة ومألوفة، ينقص لديهم هذا السلوك.

مصاعب أخرى تتعلق بتحديق العينين لدى الأشخاص التوحديين

تشمل اضطرابات تحديق العينين في التوحد أكثر من مجرد النظر في أعين الغير.

العينان، كما أسلفنا، تستخدمان للعديد من الوظائف التواصلية والاجتماعية. وتتضمن هذه الوظائف التعبير عن الانفعالات العاطفية أو تفسيرها، أو إرسال رسائل، أو جذب انتباه أشخاص آخرين، أو إنهاء تفاعل اجتماعي، أو بدء تفاعل اجتماعي. وفي هذه المجالات بالتحديد، أي استخدام تحديقة العينين في توجيه التفاعلات الاجتماعية، يجد الأشخاص التوحديون أشد مصاعبهم. إن جميع المصابين بالتوحد، حتى ذوي الأداء العالي منهم، يستعملون تحديقة العينين بطريقة غير طبيعية. وسيتم تفصيل هذه الصعوبات في الفقرات التالية.

أ . التنسيق بين تحديق العينين والوظائف الأخرى

الكثيرون من المصابين بالتوحد لايستطيعون أن يفعلوا أكثر من شيء واحد في نفس الوقت. ويتضمن ذلك استخدام تحديقة العينين أثناء التحدث أو الإيماء أو الإصغاء للغير. وهو ما ينطبق على أكثر من ٩٠٪ من الحالات[160]. وعلى سبيل المثال، إن الأطفال العاديين عندما يطلبون شيئا، يشيرون إلى هذا الشيء وهم ينظرون إلى شخص بالغ. ثم ينقلون نظراتهم بالتناوب بين الشيء والشخص البالغ، وقد يصدرون أحيانا ألفاظا صوتية إذا لم تتطور اللغة لديهم، ويقومون بكل هذه الأفعال في وقت واحد ويدون أي صعوبات ظاهرة. أما الأشخاص التوحديون، فيصعب عليهم تنسيق هذه الأفعال أثناء استمرارهم في تركيز نظرهم[17].

كثيرون من الأشخاص التوحديين لايستطيعون أثناء التقاء بصري والتقاء والقيام بأعمال أخرى مثل التحدث والإشارة والإصغاء للغير في وقت واحد.

لنضرب مثلا بحسين الولد البالغ ١٤ عاما والمصاب بالتوحد. كلما رأى حسين واحدا من هيئة التدريس، كان يذهب للسلام عليه. كان أول ما يفعله أن يقترب من المعلم وينظر إليه. وكان بعد ذلك يمد يده لمصافحته وهو لا يزال يركز نظره عليه (لم يكن

كيف تفسر معنى لغة العينين؟ وكيف تستطيع تحديد المشاعر التي تبثها العينان، وكيف

يعاني صعوبة في النظر إلى المعلم ومصافحته في الوقت ذاته). ثم قطع هذا الالتقاء البصري مع المعلم بالنظر إلى الأرض وقول "السلام عليكم" (فهو لم يكن قادراً على التحدث إلى المعلم والنظر إليه في آن واحد). وبعد أن يتلفظ بالتحية، يعاود النظر إلى المعلم تارة أخرى، وعندما يرد عليه المعلم بقول "كيف حالك ياحسين؟" يبقى مستمرا في تركيز بصره عليه. إلا أنه عندما يرد على المعلم، يزيح عنه بصره ويجيب على السؤال، ثم يعود ينظر إلى معلمه. يبدو من ذلك أنه على الرغم من قدرة حسين على إنشاء التقاء بصري مع الناس، الا أنه لا يستطيع أن يفعل ذلك وهو يتكلم.

وتتضح مثل هذه الصعوبات لدى جميع من يعاني التوحد، فيندر أن نراهم ينظرون في أعين الغير وهم يتحدثون ويستخدمون الإيماءات الجسدية وغير ذلك من الأفعال.

تستطيع تنسيق النظر في أع
الآخرين مع أفعال أخرى؟ ه
سبق لك أن فكرت بمثل ه
الأسئلة؟ يغلب أن تكون الإجا
"كلا، لم يسبق لك أن فكرت ب
من قبل"، وذلك لأن عقلك
يفسر هذه المعلومات وينسق
بشكل تلقائي، أي دون أن تف
فيها. ولكن، ماذا لو لم ي
عقلك يفسر مثل هذه المعلوم
بشكل تلقائي كما هو الح
لدى الأشخاص التوحديين؟
أردت أن تستشعر بما يشعر
حاول أن تفكر في المعلومـ
الصادرة من أعين الآخرين
وتفسير معناها خلال محاد
تجريها مع شخص وستكتشف
أنها عملية معقدة جدا.

٢ . تفسير الرسائل والانفعالات العاطفية التي تصدرها العينان

هناك سلسلة واسعة من الانفعالات العاطفية التي نعرضها بعيوننا وتعبيرات وجوهنا. وقد أشار إلى هذه الانفعالات "بارون-كوهين" [19]. مما تتضمنه قائمته ما يلي: قلق/ مطمئن، حريص/ لامبالي، متيقن/ شاك، جاد/ هازل، حزين/ سعيد، يقظ/ غافل، مسيطر/ خاضع، ودود/ معادي، مهتم/ غير مهتم، واثق/ مرتاب، غاضب/ مسامح، وغير ذلك. إن معظمنا يفسرون هذه التعبيرات العاطفية من خلال النظر إلى أعين الناس، ونستخدم هذه المعلومات في توجيه سلوكياتنا وردود أفعالنا التي نتخذها تجاههم. فإذا رأينا شخصا غاضبا على سبيل المثال، فقد نفكر مرتين قبل أن نقترب منه. وإذا اقتربنا منه، كنا حريصين جدا فيما نقول. وإذا بدا لنا الشخص

تعبر العينان عن المشاعر، فهم
نافذة الروح. إلا أن الأشخاص
التوحديين لا يملكون القد
على فهم الرسائل والانفعالا
العاطفية التي تصدر
العينان.

جاداً، فقد نخاطبه بطريقة أقرب إلى الرسمية مما نفعله في مخاطبة شخص يبدو لنا هازلا. وعلى النقيض من ذلك، مع أن بعض الأشخاص التوحديين يتعلمون مع التطور تفسير أحاسيس عاطفية بسيطة وأساسية تصدر عن العينين كالدلالة على السعادة والحزن والغضب، فإن معظمهم يعانون صعوبات جدية في تفسير كل العواطف المختلفة التي تصدر عن العينين.

يعزى إلى الدكتورة تمبل غراندين وهي امرأة توحدية من ذوي الأداء المرتفع أنها قالت[102]:

> *"لم أعرف أن حركة العينين لها معنى الا بعد أن قرأت كتاب" عمى العقل" (Mind Blindness) لبارون كوهين. لم تكن لدي فكرة بأن الناس يعبرون عن مشاعرهم بعيونهم"* .

الدكتورة تمبل غراندين امرأة توحدية من ذوي الأداء العالي تمكنت من الحصول على شهادة الدكتوراة. وبالرغم من انجازاتها التعليمية فهي لم تكتشف أن العينين تعبران عن المشاعر إلا بعد أن بلغت أكثر من ٣٥ عاماً، وذلك بعد أن صدر كتاب "عمى العقل" في عام ١٩٩٥ لمؤلفه الدكتور سايمون بارون كوهين.

٣. المرجعية الاجتماعية

تشير "المرجعية الاجتماعية" (Social Referencing) إلى مجموعة من السلوكيات يستخدمها صغار الأطفال، وبخاصة في مواقف الحيرة، لتعديل سلوكهم من خلال الحصول على معلومات من تعبيرات وجه شخص بالغ ولا سيما الأم[105]. الأطفال في الشهر الرابع من أعمارهم إذا كانوا في وضع لا يستطيعون فهمه، فإنهم يميلون إلى النظر إلى وجه إنسان بالغ، ولا سيما أمهاتهم، ويتصرفون حسب تعابير الوجه الصادرة عن الأشخاص البالغين.

ينظر الأطفال الطبيعيون إلى أمهاتهم للحصول على معلومات تدلهم على السلوكيات المقبولة. ويعرف هذا السلوك بـ"المرجعية الاجتماعية".

إذا كان طفل صغير طبيعي على سبيل المثال في غرفة غير مألوفة وفيها ألعاب جديدة أو أشخاص جدد، وإذا أظهرت الأم تعبيرات سعيدة، فقد يبدأ الطفل باستكشاف

المرجعية الاجتماعية تتجاو
تفسير الانفعالات العاطفية
إنها تشير إلى استخدا
المعلومات العاطفية في توجيه
السلوك.

الأشياء التي في بيئته. أما إذا أوحت تعابير وجه الأم بالحذر أو إذا لم يتمكن الصغير من رؤية وجه أمه وعينيها، فإنه يفضل عدم استكشاف الأشياء. وهكذا، فإن المرجعية الاجتماعية تعلم الطفل من أمه أو مربيته كيف يستجيب لبيئته. هذا السلوك يبقى واضحا لدى الأطفال والبالغين. إنك إذا سُئلت سؤالا لا تعرف إجابته، فقد تنظر إلى وجه شخص آخر في محاولة لتجد منه إشارة تبين لك كيف تجيب. وعلى النقيض من ذلك، نجد أن الأشخاص التوحديين، قلما ينظرون إلى وجوه الغير للحصول على معلومات عن وضع من الأوضاع، أو للتأثير بهذه المعلومات على سلوكهم بأي طريقة[206,247].

الأطفال التوحديون قلما
ينظرون إلى وجوه النا
للحصول على معلومات ع
بيئتهم، ويصدق ذلك بصو
خاصة على صغار الأطفا
والمتأخرين منهم في التطور.

قام "بارون كوهين" بإجراء تجربة[18]، تم بها اختبار ثلاث مجموعات من الأطفال تشمل: أطفالا تطورهم طبيعي، وأطفالا بتأخر ذهني دون إصابة بالتوحد، وأطفالا يعانون التوحد. وكان لهذه المجموعات الثلاث أعمار عقلية متماثلة (أي كانوا من نفس مستوى التطور العقلي). وسمح للأطفال أن يلعبوا بلعبة. وفي أثناء اللعب، قام أحد المختبرين فجأة بإعاقة إحدى أيدي الأطفال (أي وضع يده على يد الطفل ومنعه من تحريكها). وفي الحال، نظر الأطفال المتأخرون ذهنيا والأطفال العاديون إلى عيني الشخص الذي يختبرهم يريدون تفسيرا. وعلى النقيض من هؤلاء، استمر معظم الأطفال التوحديين في اللعب باليد الأخرى دون أن ينظروا إلى أحد.

"نادر" طفل توحدي عمره ٣٠ شهراً. كان يلعب مع أمه في غرفة يوجد فيها دببة ودمى وبيت ألعاب له نافذة واسعة. أحب نادر أن يأخذ الدمى والدببة ويرميها داخل بيت الألعاب. قررت الأم مرة أن تسد النافذة حتى لا يستطيع رمي الألعاب داخل البيت لتختبر ردة فعله. الطفل ذو التطور العادي سينظر إلى وجه أمه يريد منها تفسيرا للأمر. كما أنه قد يطلب منها أن تبتعد، إما باللفظ أو بالإيماء. وعلى النقيض من

ذلك، لم ينظر نادر إلى عيني أمه ولو مرة واحدة ولم يحاول أن يسألها أو يومىء لها أو حتى أن يدفعها لتبتعد عن نافذة بيت الألعاب. كان كل ما فعله أن دار حول أمه إلى الجانب الآخر من بيت الألعاب ليرى إن كان يستطيع أن يجد طريقة أخرى ليرمي الدمى داخل البيت. وعندما فشلت محاولاته، خرج من الغرفة. أما غيره من الأطفال التوحديين في أوضاع مماثلة فقد يصرخون ويبكون على الفور ودون أن ينظروا إلى الشخص البالغ أو يجربوا أي شكل آخر من أشكال التواصل، وذلك لأنهم كما أسلفنا، لا يعرفون بديهيا معنى تحديقة العينين وتعابير الوجه، بل ينبغي أن يتعلموا ذلك بشكل مباشر.

٤. اتباع اتجاه تحديقة عيني شخص آخر

يصعب على الشخص التوحدي اتباع تحديقة عيون الآخرين لصنع نقطة اهتمام مشتركة.

يتعلم الأطفال منذ بدايات حياتهم أن تحديقة عيني الشخص البالغ تدل على نقطة اهتمامه. ومنذ الشهر السادس من أعمارهم يستطيع الأطفال الطبيعيون أن يديروا رؤوسهم في نفس الاتجاه الذي تحدق نحوه عينا الأم أو غيرها من الأشخاص البالغين. فإذا كان طفل ينظر إلى شخص بالغ وأزاح هذا الشخص نظره فجأة، فإن معظم الأطفال الذين في الشهر السادس من أعمارهم سيديرون رؤوسهم في نفس الاتجاه الذي ينظر إليه هذا الشخص[36]. ونحن أيضا نفعل ذلك حتى ونحن كبار. فإذا أدار شخص نتحدث إليه رأسه فجأة لينظر إلى شيء ما، فإننا سنذير رؤوسنا نحو نفس الاتجاه بشكل شبه تلقائي. هذه الآلية التلقائية من ناحية أخرى ليست واضحة بين الأشخاص التوحديين، فإنهم قلما يتتبعون خط النظر لشخص آخر[149].

ويصدق هذا بصورة خاصة على الأشخاص التوحديين الذين تقل أعمارهم اللفظية

العقلية عن أربع سنوات (أي أن قدرتهم اللغوية أقل منها لدى أطفال عاديين في السنة الرابعة من أعمارهم)[150,151]. وهكذا، فإن الصعوبة في المتابعة التلقائية لخط نظر شخص آخر تكون عامة لدى الأشخاص التوحديين، الا أنها أشد وأكثر وضوحا في مرحلة الطفولة المبكرة، وفي الأشخاص التوحديين الذين لديهم تأخر ذهني شديد.

إذا قال أحد الأشخاص البالغين لطفل توحدي "انظر إلى هذه الطائرة" أو "انظر إلى هذا العصفور"، يندر أن يستجيب الطفل.

خلاصة الفصل

تحديقة العينين لدى الأشخاص الذين يتطورون تطورا طبيعيا تخدمهم في أداء العديد من الوظائف الاجتماعية. أولها أن تحديقة العينين توجه التفاعلات الاجتماعية التي تتم بين الأم والطفل، فمن خلال العينين، يتم إرسال المشاعر العاطفية، وينشأ الاهتمام ويستمر، وتنتظم التفاعلات الاجتماعية والتواصل غير اللفظي. وهكذا، فإن الالتقاء البصري يخدم كأساس للتطور الاجتماعي والعاطفي واللغوي الذي يستمر في التطور طيلة حياة الإنسان.

لا يعتبر عدم النظر في أعين الغير كإحدى السلوكيات التي تميز الأشخاص التوحديين عن غيرهم، بل تعتبر عدم القدرة على استخدام لغة العينين في التفاعلات الاجتماعية هي إحدى السلوكيات التي تميز الأشخاص التوحديين عن غيرهم في جميع مراحل التطور[4].

كثيرا ما يوصَف الأشخاص التوحديون بأنهم يتجنبون النظر في أعين الآخرين، إلا أن هذا الحكم ليس صحيحا دائما. فللتطور والأوضاع التي يجد الشخص التوحدي نفسه فيها تأثير على قدرته على النظر في أعين الغير. يندر أن ينظر الشخص التوحدي في عيون الآخرين وهو صغير السن. إلا أنه مع مرور الوقت، ولا سيما لدى من يرتفع لديه التطور العقلي واللغوي، يزداد نظره في أعين غيره من الناس. وبالإضافة إلى التطور، فإنه في الأوضاع المنظمة التي يتضح فيها ما ينبغي عمله، ويتضح تسلسل النشاطات التي ستحدث، ومقدار ما سيحدث منها، ينزع الأشخاص التوحديون إلى النظر إلى غيرهم أكثر مما يفعلون فيما لو كان واحدهم في أوضاع غير منظمة أو جديدة

لا يجد الأشخاص التوحديون العينين كمصدر هام ونافع في التفاعلات الاجتماعية والتواصل مع الغير كما يفعل الأشخاص العاديون.

وغير مألوفة . ومع ذلك ، وبالرغم من أنه ليس جميعهم يتفادون النظر في أعين الغير ، تبقى لديهم مصاعب واضحة في استخدام وتفسير لغة العينين بغض النظر عن مستوى تطورهم .

وتشمل هذه الصعوبات ما يلي :

- فهم المشاعر التي تبثها العينان ؛
- التعبير عن مشاعرهم من خلال العينين ؛
- النظر إلى غيرهم لإيجاد إشارات أو تفسيرات للوضع الذي لا يفهمونه ؛
- النظر في أعين الآخرين بالتناسق مع أفعال أخرى كالتحدث أو الإيماء أو التلفظ أو الابتسام ؛
- واتباع نظرات الآخرين .

أفكار للتدخل

قبل أن نطلب من أشخاص توحديين أن يفعلوا ما نريدهم أن يفعلوه، ينبغي أن نتمثل نحن ما يريدوننا أن نفعله لمساعدتهم، وبالتالي نحتاج على الأقل أن نوفر لهم بيئة مناسبة للتعلم تناسب احتياجاتهم الفردية على أفضل وجه.

إن صعوبة اقتباس معنى من تحديقة العينين تفرض السؤال الهام التالي : هل علينا كآباء ومعلمين أن نصر على أن ينظر الشخص التوحدي إلى الغير؟ الجواب على هذا السؤال ليس أمرا بسيطا ، إلا أن علينا أن نبني تقديراتنا على الشخص نفسه والشيء الذي نعلمه إياه. وبالتالي ، هناك نقاط ينبغي أخذها في الاعتبار نستعرضها فيما يلي :

لاتتوقع من طفل توحدي ، ولا سيما إن كان صغير السن أو لديه تأخر شديد في تطوره ، أن ينظر في أعين الآخرين في أوضاع غير مألوفة له أو أوضاع غير منظمة أو

عندما تنطوي المهمة التي ينبغي عليه تأديتها على متطلبات كثيرة أو معقدة. وبكلمة أخرى، قبل أن نطلب من أشخاص توحديين أن يفعلوا ما نريدهم أن يفعلوه، ينبغي أن نفعل نحن ما يريدونا أن نفعله لمساعدتهم. وبالتالي، نحتاج على الأقل أن نوفر لهم بيئة مثلى للتعلم تناسب احتياجاتهم الفردية على أفضل وجه. والأشخاص التوحديون يتعلمون في بيئة منظمة أفضل مما يتعلمون في بيئة ينقصها التنظيم لأن مثل هذه الاجراءات تمكنهم من التنبؤ بما سيحدث وتشعرهم بالأمان[236]. والتعليم المنظم يشمل تنظيم البيئة، والنشاطات التي ستحدث، والمكان الذي ستحدث فيه النشاطات، والوقت، والأشخاص الذين سيتم العمل معهم، وطريقة العمل. ويتم ذلك من خلال استخدام وسائل مساعدة بصرية كالصور.

إن عدم حدوث التقاء بصري لا يعني بالضرورة أن الشخص التوحدي غير منتبه لك. ربما تكون متطلبات المهمة التي يجد نفسه فيها كثيرة عليه، ولا يستطيع أن يوزع تركيزه على المهمة والالتقاء البصري، لأن الالتقاء البصري بالنسبة له ليس سهلا وطبيعيا كما هو عليه بالنسبة للأشخاص العاديين.

إذا نظر إليك شخص توحدي، فلا توجه إليه على الفور مجموعة كبيرة من التعليمات الشفهية. قلل من متطلبات تكوين الالتقاء البصري بالإبتسام أولا. بهذه الطريقة، تزيد من احتمال تشجيعك للشخص التوحدي على النظر إليك لأنه قد يجد أن الالتقاء البصري ليس بتلك الصعوبة، وقد يستمتع به لأنه يراك تبتسم له. أما إذا أمطرته بطلبات لفظية مثل "أنظر، إفعل هذا، لاحظ هذا، علينا الآن أن نفعل كذا وكذا، أنظر إلي، هنا، لا"، فإن عليه حينئذ أن يعالج العديد من أجزاء المعلومات في نفس الوقت، وهو أمر يصعب عليه القيام به ولاسيما إذا كان عمره التطوري صغيرا.

بالرغم من أن الدكتور إيفا لوفاس الذي صمم برنامجا للتدخل المبكر مع الأطفال التوحديين كان يعتبر الالتقاء البصري من أول الأهداف التي ينبغي تعليمها للطفل، أصبح الآن يؤخر تعليم الطفل النظر إلى عيون الآخرين إلى وقت لاحق.

لا تفترض أن يتمكن شخص توحدي من فهم تعابير وجهك وإيماءاتك بمجرد أن ينظر إلى عينيك. افترض على سبيل المثال أن الطفل فعل شيئا لم تكن تريده أن يفعله: لا تعتقد أنه يستطيع دائما فهم ما تعنيه تقطيبة وجهك. إلا أنه ربما يستطيع فهمها في أوضاع محددة وليس في جميع الأوضاع. وعلاوة على ذلك، قد لا يستطيع ذوو الأداء المنخفض فهمها قط. كن واضحا مع الشخص الذي تعمل معه بأن تجعله يعرف بكل وضوح مضمون سلوكه ونتيجته من خلال استخدامك للكلمات والوسائل البصرية كالصور أو الكلمات المكتوبة.

خذ في اعتبارك أهمية ان تطلب التقاء بصريا يتناسب مع المهمة والتطور الإدراكي واللغوي للشخص الذي تعمل معه. إن الأطفال التوحديين الأصغر سنا يجدون من الصعب عليهم تكوين التقاء بصري مع الغير والمحافظة عليه. ولذلك، إن كنت لتوك بدأت تعمل مع طفل، فإن هناك مهارات أكثر أهمية تبدأ بتعليمها كتعليمه فهم البيئة من خلال تكوين روتين منتظم يكون واضحا ويمكن التنبؤ به. ويتم ذلك من خلال تعليم الطفل كيفية استخدام جداول ووسائل بصرية واتباعها، وتعليمه المهارات الاجتماعية والتواصلية الأساسية. ثم اعمل تدريجيا على تعليم الطفل تكوين التقاء بصري يتناسب مع المهمة، ويستطيع المحافظة عليه. المثال على ذلك أنك إذا كنت تعلم الطفل تسمية أشياء أو الإشارة إليها، فقد لا يكون مهما له تكوين التقاء بصري معك، مادمت تعرف أنه ينظر إلى الشيء الذي تشير إليه. أما إذا كنت تعلمه كيف يُحيِّي الغير أو كيف يجلب انتباه شخص بالغ، فهناك ما يبرر لك تعليمه تكوين التقاء بصري اثناء تحيته الآخرين أو محاولة جذب انتباههم.

وأخيراً، إن الأشخاص التوحديين، حتى وإن كانوا بالغين وذوي أعمار عقلية عالية،

يبقون يواجهون مصاعب في التنسيق بين تحديقة العينين والوظائف الأخرى كالتحدث والإيماء والتعبير عن العواطف وتفسير عواطف الغير وما يقال لهم . ولذلك، تأكد أنك تضع توقعات معقولة وواقعية من الشخص التوحدي الذي تعمل معه .

وفي الختام نقتبس العبارات التالية المنسوبة إلى شخص توحدي مرتفع الأداء :

الالتقاء البصري كان شيئا عانيت منه دائما . إنه لم يكن يأتي بصورة طبيعية ولم أكن أحب أن أعطيه في جميع الأوقات ولا سيما لأشخاص لا أعرفهم (موحيا بأن الالتقاء البصري يعتمد على الوضع) . كل الضغوط التي كانت توجه إلي لفعله كانت تزيدني عصبية وتوترا وذعرا . إن فعل الالتقاء البصري يفترض أيضا أنني أستطيع أن أقرأ الرسائل التي في عيون الآخرين . إنني أستطيع أن أنظر إلى عيني الشخص لكنني لا أستطيع أن أقرأ ما تقولان لي .

في طفولتي كان الالتقاء البصري لدي اسوأ بكثير مما هو عليه الآن . الناس الذين لا يعانون التوحد لا يستطيعون أن يفهموا لماذا لا أنظر إليهم في عيونهم . . . ومجرد أنني لا أفعل التقاء بصريا معك لا يعني أنني لا أصغي أو انتبه لك . انني أستطيع أن أركز بصورة أفضل إذا لم أستمر في النظر إلي عينيك في الوقت نفسه (يعاني صعوبة واضحة في معالجة أجزاء عديدة من المعلومات في نفس الوقت) . إنني أخبر الناس بأني أضع أمامك خيارا؛ هل تريد محادثة أو تريد التقاء بصريا؟ إنك لن تحصل على الإثنين معا إلا إذا كنتُ مطمئنا لك ولم أكن مضطرا إلى التركيز كثيرا على مسألة الالتقاء البصري .

(Bovee, 1999, cited in Stewart, 2000)

اختبر معلوماتك

١) لأية وظائف اجتماعية يستخدم الأطفال الطبيعيون تحديقة العينين؟

٢) هل يتفادى كل الأشخاص التوحديين الالتقاء البصري؟

٣) أذكر ثلاثة عوامل تؤثر على طريقة الأشخاص التوحديين في تكوين الالتقاء البصري والاستمرار فيه؟

٤) بخلاف تكوين الالتقاء البصري والاستمرار فيه، كيف يكون الانحراف في تحديقة العينين لدى الأشخاص التوحديين؟

٥) هل ينبغي أن تفرض على الطفل التوحدي انشاء الالتقاء البصري في بداية مراحل التدريب؟ لماذا؟

٦) إذا أردت أن تزيد من الالتقاء البصري لدى الأشخاص التوحديين، فما الذي ينبغي عليك القيام به؟

الفصل الثالث

الاهتمام المشترك

مقدمة الفصل

الاهتمام المشترك ببساطة هو تفاعل اجتماعي يتم خلاله التركيز على شيء أو حدث مشترك وتبادل العواطف الإيجابية . يعتبر القصور في الاهتمام المشترك من أهم العوامل التي تميز بين الأطفال التوحديين وغيرهم . نستعرض في هذا الفصل تعريف هذا التفاعل والمهارات اللازمة للمشاركة فيه وكيفية تطورها لدى الأطفال الطبيعيين . ثم نقارن هذه المعلومات بكيفية ظهور الاهتمام المشترك لدى الأطفال التوحديين . أما سبب الاستهداف التفصيلي للاهتمام المشترك فلأنه حظي باهتمام كبير في البحوث وفي مجمل الكتابات التي تناولت موضوع التوحد . وليس هناك من تناقض هنا ، حيث أن الأطفال التوحديين الذين يتعلمون أو يطورون مهارات الاهتمام المشترك يظهرون نتائج أفضل في جميع نواحي أدائهم في وقت لاحق من حياتهم . ولذلك ، فإن من الأمور البالغة الأهمية أن يعمد جميع المختصين والآباء الذين يعملون مع أشخاص توحديين إلى التعرف على موضوع الاهتمام المشترك وما يتضمنه ، وعلى الطرق الملائمة للقيام بتعليم هذه المهارات .

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل :

- تعريف الاهتمام المشترك .
- المهارات اللازمة للمشاركة في تفاعلات الاهتمام المشترك .
- أهمية الاهتمام المشترك للتطور .
- مهارات الاهتمام المشترك لدى الأطفال التوحديين .
- تفاعلات الاهتمام المشترك لدى الأطفال التوحديين .
- العوامل التي تؤثر على ظهور مهارات الاهتمام المشترك لدى الأطفال التوحديين .
- أفكار للتدخل .

تعريف الاهتمام المشترك

كما أسلفنا في الفصل الأول، يقضي الصغار معظم أوقاتهم في تفاعلات مع مربياتهم أو أمهاتهم تتم وجها لوجه، حيث يكون تركيز الطفل على أمه وتركيز الأم على طفلها، وتكون تحديقة العينين وتعبيرات الوجه وتبادل العواطف هي العناصر الأساسية في هذه التبادلات. ومع مرور الوقت، عندما يصل الطفل إلى سن خمسة أشهر أو ستة أشهر، تبدأ هذه التفاعلات تأخذ اتجاها جديدا بإضافة شيء ثالث كلعبة على سبيل المثال، يركز عليها الطفل والبالغ في الوقت نفسه[54]. هذا التفاعل يعرف بـ"الاهتمام المشترك" (Joint attention).

مهارات الاهتمام المشترك هي مجموعة من مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي كالإيماء، والالتقاء البصري، وتعبيرات الوجه، والإشارة والتبادلية، والتعبير عن العواطف وفهمها، مما يتيح للطفل مشاركة الخبرة بشيء أو حدث مع شخص آخر، حيث يركز الطفل والشخص البالغ على نفس الشيء أو الحدث.

تعرّف مهارات الاهتمام المشترك كـ"مجموعة من مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي واللفظي كالإيماء، والالتقاء البصري، وتعبيرات الوجه، والتأشير، والتبادلية، والتعبير عن العواطف وفهمها، والتي تتيح للطفل مشاركة الخبرة بشيء أو حدث مع شخص آخر"[31]. وبتعبير أبسط، الاهتمام المشترك هو تبادل اجتماعي يركز فيه الأطفال والبالغون على نفس الحدث أو الشيء. ولكي يتمكن الطفل من ذلك، يستخدم مجموعة من المهارات كتحديقة العينين والإشارة والإيماء وإصدار الأصوات أو الكلمات. فالطفل الطبيعي على سبيل المثال، يشير إلى لعبة أثارت اهتمامه، ويبتسم، ويبادل نظراته ما بين هذه اللعبة وأمه (أو شخص بالغ آخر)، ويقول "انظري إليّ أو إلى هذا الشيء" (إن كانت اللغة تطورت لديه) لمحاولة اشراكها معه في اللعب. كما أنه إذا أنجز شيئاً، فهو يحب أن يتفاخر به ويعرضه على من حوله بطرق شتى. وهكذا، يصنع الطفل نقطة مرجعية مشتركة بينه وبين الأشخاص البالغين من حوله بطرق مختلفة تتضمن التواصل اللغوي وغير اللغوي. ويمكن كذلك

يعرف الاهتمام [illegible] بـ"التبادل الثلاثي" (Triadic Exchanges)، بسبب وجود ثلاثة مكونات هي البالغ والطفل وشيء خارجي. إلا أنه يغلب استخدام مصطلح الاهتمام المشترك في المراجع المعنية بالتوحد. ولهذا السبب نستخدم هذا المصطلح.

إن العنصر الأساسي في تفاعلات الاهتمام المشترك هو تكوين نقطة مرجعية مشتركة في هذه التفاعلات، يكون كل من الشخص البالغ والطفل مدركا اهتمامات الآخر، وتكون استجاباتهما متناغمة وتبادلية.

للأشخاص البالغين تكوين نقطة مرجعية مع الأطفال الطبيعيين بكل سهولة. فإذا قالت أم لطفلها "أنظر إلى هذه اللعبة"، فهو سيدير وجهه تجاه اللعبة ويركز اهتمامه عليها. وهذه القدرة على تركيز الانتباه على شيء مشترك هي الأساس لتطور اللغة وغيرها من المهارات الإدراكية.

كيف تتطور مهارات الاهتمام المشترك لدى الأطفال الطبيعيين؟

عندما ينهي الطفل السنة الأولى من عمره، يكون قد تعلم جميع المهارات التي تتيح له المشاركة الكاملة في اهتمامات مشتركة[36]. وبالتحديد، يكون قد تعلم المهارات التالية:

١. استخدام الابتسام وإصدار أصوات لفظية وتحديقة العينين للحصول على انتباه الآخرين.

٢. استخدام تحديقة العينين لأغراض التواصل ولتفسير المشاعر العاطفية للآخرين.

٣. استخدام تحديقة العينين بالتناسق مع الإيماء وتعبيرات الوجه وإصدار أصوات لفظية أثناء التفاعلات الاجتماعية.

٤. تتبع خط نظر الآخرين، أي أن ينظر إلى حيث ينظرون لتكوين نقطة اهتمام مركزية مشتركة.

٥ - التعبير عن العواطف، فإن تبادلات الاهتمام المشترك تتصف بتبادل الطفل ومربيته لعواطف إيجابية.

قد يتبادر إلى ذهن القارئ
السؤال التالي: ما هو الفرق
بين الانتباه والاهتمام المشترك
والإجابة على هذا السؤال أ
الاهتمام المشترك هو تفاع
اجتماعي متبادل، أي أ
ينطوي على إعطاء وأخـ
وتبادل الأدوار ويركز الشريكا
الاجتماعيان خلاله على نفـ
الحدث أو الشيء، أما الانتبا
فهو يشير إلى التركيز على
شيء أو حدث، فقد يكون أ
لا يكون نقطة مركزية مشترك
بين طرفين ولا يتطلب المهارا
الاجتماعية اللازمة للمشارك
كالتي تم ذكرها هنا.

٦ . الإشارة إلى الأشياء ليراها الآخرون.

٧ . الالتفات نحو أصوات الكلام، بما في ذلك اسم الطفل نفسه عندما يذكر، لكي يتجه الاهتمام نحو نقطة اهتمام مشتركة بين الطفل والبالغ. وعلى سبيل المثال، عندما يقول شخص بالغ "انظر هذه اللعبة" (أو يقول شخص غير ذلك)، سيوجه الطفل انتباهه نحو ذلك الشيء أو الشخص.

٨ . مهارات المحاكاة (التقليد)، فقد يقلد الطفل أفعال الكبار خلال هذه التفاعلات.

٩ . مهارات الانتباه، فهو يحتاج أن ينقل انتباهه بين ثلاثة عناصر هي: الأشياء والأشخاص البالغين ونفسه.

١٠ . يكون قد تعلم أن اتجاه نظر الآخرين يشير إلى الشيء الذي يثير انتباههم.

١١ . يكون قد تعلم القوانين الأساسية للبدء بالتفاعل الاجتماعي، والاستمرار فيه، وإنهاءه، وأن التفاعلات الاجتماعية والتواصل هما تفاعلات تبادلية، أي أنها تنطوي على إعطاء وأخذ، وعلى تناغم منتظم واتباع الدور. فيدرك الطفل أنه عندما يفعل شيئاً، ينبغي أن ينتظر إجابة من الطرف الآخر. وعكس ذلك صحيح أيضاً.

١٢ . الجمع بين العناصر السابقة في لحظة قصيرة ومعالجتها.

لكي نوضح تفاعلات الاهتمام المشترك وما ينطوي عليه من مهارات، دعونا نفكر في مثال يتم فيه تفاعل اهتمام مشترك. "دارين" طفلة طبيعية عمرها سنة واحدة تريد أن تشارك أمها "منى" في دمية تلعب بها. تحاول "دارين" أولا أن تحصل على اهتمام أمها فتناديها "ماما" وتنظر إليها لتراقب ردة فعلها ونقطة توجه اهتمامها. أمها "منى"

تفاعلات الاهتمام المشترك يمكن أن تلاحظ أيضا في أحداث الروتين العادية كتغيير حفاظة الطفل والاستحمام ووقت الرضاع[39].

مشغولة بحديث على الهاتف . ولما كانت تدرك أنه إذا لم تنظر إليها أمها فذلك يعني عدم الانتباه لها، فهي تحاول مناداتها مرة بعد أخرى وبصوت أعلى. تدرك الأم أن "دارين" جادة في رغبتها ولن تتنازل عنها، فتترك الهاتف وتذهب لكي تلعب مع ابنتها. دارين تُري أمها الدمية التي تصدر أصوات حيوانات، وذلك بالإشارة إليها، وإصدار بعض الأصوات التي تشبه الكلام في تنغيمها، ونقل نظراتها ما بين الأم والدمية. تبتسم الأم وتجيب بذكر أسماء بعض الحيوانات وتقليد أصواتها. وتجيب "دارين" بالابتسام والتلفظ وتقليد الأصوات التي تصدرها الأم واللعبة. تشرع الأم "منى" في إعطاء أسماء للأفعال التي تقوم بها فتقول عبارات مثل: "دور دارين"، "اضغطي الزر"، "هذه بقرة"، "البقرة تقول موو". تُتابع "دارين" ما تفعله أمها، وتكرر الاستجابة بالابتسام والتلفظ وتقليد الأصوات التي تصدرها الأم واللعبة. ويستمر هذا التفاعل برهة من الزمن، وبعدد كبير من التبادلات فيما بينهما.

لماذا تعتبر تفاعلات الاهتمام المشترك مهمة للتطور؟

هذه القدرة على المشاركة في مثل هذه التفاعلات الاجتماعية المتبادلة والمتمركزة حول نقطة مشتركة مهمة جداً لتطوير اللغة[273]. عندما تسمي الأم شيئاً أو حدثاً موجوداً في البيئة، يجب أن يعرف الطفل ما تشير إليه أمه. إفرض أن الأم تقول أثناء تحميم الطفل "بطة" في إشارة إلى دمية لبطة موجودة في البانيو. ما لم يعرف الطفل ما تشير إليه الأم، فقد يظن أن لفظة "بطة" تشير إلى الصابون، أو الأسفنجة، أو الماء، أو أي شيء آخر في الحمام. وهكذا، قد يظن أن الأسفنجة اسمها "بطة". ومن ناحية أخرى، عندما يدرك الطفل النقطة المرجعية للشخص البالغ، فإن الطفل سيعرف حينئذ أن لفظة "بطة" تشير إلى ذلك الجسم الأصفر العائم في البانيو. وافرض أيضا

أن طفلا يشير في اتجاه طائر يراه في الجو. ستقول الأم على الأرجح "هذا عصفور" أو نحو ذلك. وبنفس الطريقة، إذا أشارت الأم في اتجاه شيء وذكرت اسمه، يجب أن يكون الطفل قادرا على توجيه انتباهه نحو ذلك الشيء لكي يتعلم اسمه. لقد اظهرت الدراسات أنه كلما زاد الوقت الذي تقضيه الأمهات مع أطفالهن (الطبيعيين) البالغين ١٢-١٨ شهراً في تبادلات الاهتمام المشترك، زاد عدد المفردات التي سيتعلمها أطفالهن عند بلوغهم سن ١٨ شهراً[274]. وبالإضافة إلى تعلم اللغة، تبادل الاهتمام المشترك يمكن الطفل من تطوير المهارات الإدراكية والحركية والاجتماعية. فبدون القدرة على صنع نقطة مرجعية مشتركة مع الآخرين، لن يتعلم الطفل من بيئته.

الاهتمام المشترك لدى الأطفال التوحديين

ستنقسم مناقشة موضوع الاهتمام المشترك في التوحد إلى ثلاثة أجزاء: الجزء الأول سيستعرض تطور المهارات اللازمة للمشاركة في اهتمامات مشتركة لدى الأطفال التوحديين ويركز بشكل خاص على مهارة الإشارة. بينما يغطي الجزء الثاني مدى مشاركة الأطفال التوحديين في تفاعلات اهتمامات مشتركة. أما الجزء الثالث، فسيلقي نظرة على العوامل التي تؤثر على مدى مشاركة الأطفال التوحديين في هذه التفاعلات.

مهارات الاهتمام المشترك لدى الأطفال التوحديين

هناك نوعان من الإشارة لدى الأطفال الطبيعيين: الإشا للطلب، والإشارة لمشاركة متعة اجتماعية. تعرف الإشارة للطل

فيما يتعلق بالمهارات المحددة اللازمة للاهتمام المشترك، تحدثنا في فصول سابقة عن استخدام تحديقة العينين، والتبادلية في التفاعلات الاجتماعية، والتعبير العاطفي والتمييز، والالتفات نحو أصوات الكلام. لنقم الآن بفحص مهارة أخرى تعتبر هامة

الأشياء بـ"الإلزامية" (Protoimperative)، بينما تعرف الإشارة بهدف المشاركة الاجتماعية بـ"التصريحية" (Protodeclarative)، وهي ذات طبيعة اجتماعية غالبة أكثر من كونها وسيلة.

للمشاركة في تفاعلات الاهتمام المشترك ولم يسبق لنا أن تناولناها ،وهي الإشارة نحو الأشياء . بشكل عام، هناك هدفان للإشارة : الأول لطلب الأشياء ، فقد يشير الطفل الطبيعي إلى لعبته المفضلة والتي هي خارج متناول يديه ويصدر أصواتاً مثل " إه " ليعبر عن رغبته في الحصول عليها، أو لأنه يريد مساعدة البالغ في تشغيل شيء أو فتحه أو إغلاقه . والهدف الثاني لمشاركة اجتماعية ، فيشير فيها الطفل نحو أشياء أو يُري الآخرين أشياء لأنه يريدهم أن يشاركوه متعة اجتماعية بطبيعتها، لا بغرض الحصول على شيء مادي . هذان النوعان من الإشارة يفتقدهما صغار الأطفال التوحديين .

الإشارة لطلب الأشياء لدى الأطفال التوحديين:

يندر أن يشير صغار الأطفال التوحديين إلى الأشياء وينقلوا نظرتهم بطريقة تبادلية بين الشيء والشخص البالغ.

يندر أن يشير صغار الأطفال التوحديين إلى الأشياء في سن مبكر[17] . عندما يريدون أن يطلبوا شيئاً ، يقومون في أغلب الأحيان بالإمساك بيد الشخص البالغ كوسيلة للحصول على المساعدة في عمل شيء ما ، أو الحصول على شيء يهمهم[17] . فقد يمسك الأطفال التوحديين بيد الشخص البالغ ويسحبونه خلفهم كما يسحب الطفل الطبيعي دمية له ، ويضعون يده على أكرة الباب على سبيل المثال ، ليبينوا له أنهم يحتاجون إلى مساعدته في فتح الباب . وبطريقة مماثلة ، قد يضعون يد الشخص البالغ على كيس لشرائح البطاطا أو علبة مشروب غازي لكي يفتحها الشخص البالغ لهم . وفي أثناء قيامهم بذلك ، يندر أن ينظروا إلى وجه الشخص البالغ لمراقبة رد فعله أو ملاحظة إشارات عاطفية منه .

وهناك أطفال توحديون لا يبادرون حتى إلى الأخذ بيد الشخص البالغ نحو الشيء ؛ كل ما يفعلونه أنهم ينظرون إلى الشيء ، وقد ينظرون إلى الشخص البالغ مرة واحدة ،

ولا شيء غير ذلك. وإذا لم يتعرف الشخص البالغ على رغبة الطفل، فربما لا يحاول ٨٠ ض الآخر البكاء والصراخ للتعبير عن رغباتهم.

نستعرض مثالاً قدمته "رولا" معلمة "علي" الطفل التوحدي البالغ ٤ سنوات. يستطيع "علي" أن يصنف الألوان والأشكال وأن يركب أحجية مكونة من ١٠٠ قطعة، وأن ينشد الكثير من الأناشيد (لكنه لا يستخدم أي كلمات للتعبير عن نفسه)، بين قدراته الأخرى. لكنه عندما كان يريد من معلمته أن تفعل له شيئاً كتشغيل المسجل، لم يكن يستخدم الإشارة على الإطلاق. كان بدلاً من ذلك ينظر إلى المسجل لثواني قليلة، ثم يلقي نظرة سريعة إلى معلمته، ثم ينسحب. إلا أن انسحابه لم يكن بسبب عدم اهتمام، فإنه يسعد كثيرا عندما تشغل المعلمة "رولا" المسجل وتسمعه انشودته المفضلة لديه. ربما كان ينسحب لأنه لم يكن يدرك أن الإشارة نحو الشيء ستسهل حصوله عليه. ويبدو أن الأطفال العاديين يتعلمون الإشارة بصورة تلقائية دون أن يتعلموها بشكل مباشر. وكما ذكرنا، الأطفال التوحديون لا يولدون بوسيلة عقلية تتيح للمهارات أن تنضج وتتفتح تلقائيا. هذه المهارات بدلاً من ذلك ينبغي تعليمها للأطفال بطريقة مباشرة وفعالة لكي يتمكنوا من استخدامها. وبالفعل، عندما أخذت معلمته تعلمه أن الإشارة نحو المسجل ستؤدي إلى تشغيله، زاد استخدام علي للإشارة. إلا أن عدم مقدرته لتنسيق تحديقة عينيه مع الإشارة لم تتحسن مع التعليم.

ومع أن نسبة كبيرة من صغار الأطفال التوحديين لا يستعملون الإشارة على الإطلاق، فإن كثيرين منهم، ولا سيما الذين ليس لديهم تأخر ذهني شديد إلى جانب التوحد، ستتطور لديهم مع الوقت مهارات الإشارة لطلب الأشياء[17,187]. إلا أن الكثيرين منهم حتى بعد أن يطوروا مهارات الإشارة لطلب الأشياء، سيستمرون في مواجهة

مع التطور الإدراكي، يتمكن بعض الأطفال التوحديين من الإشارة إلى الأشياء بغرض طلبها.

مصاعب في استخدام تحديقة العينين بطريقة مناسبة (بما في ذلك النقل التبادلي للنظرة بين الشيء والشخص البالغ). فقد يشيرون على سبيل المثال نحو الشيء لطلبه، لكنهم لا يتفحصون الوضع ليروا اتجاه نظر الشخص البالغ قبل أن يشيروا لأنهم لا يدركون أن هناك شخصا آخر بالغا يحتاج أن يراهم وهم يشيرون لكي يعطيهم ما يريدونه[298].

الإشارة بهدف المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين:

أما بالنسبة للإشارة والإيماء لمجرد غرض المشاركة في متعة أو إنجاز شيء ما، فيندر حدوثهما بين الأشخاص التوحديين بشكل عام وباختلاف مراحل التطور. وهكذا، فإن كلا النوعين من الإشارة يتأخر تطوره لدى الأشخاص التوحديين بشكل كبير، لكن الإشارة لأغراض اجتماعية أكثر تأخراً مما هو الحال بالنسبة للإشارة بهدف الطلب، وفي حالات عديدة، اتضح أنه لا يتطور إطلاقاً. وهكذا، فإن معظم المهارات اللازمة لبدء تفاعل اهتمام مشترك والاستجابة له يفتقدها عادة الأفراد التوحديون.

٢. تفاعلات الاهتمام المشترك لدى الأطفال التوحديين

ينص الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات الذهنية (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition-Text Reviesed: DSM-IV على أن "فقدان المقدرة التلقائية على محاولة مشاركة الآخرين في المتع أو الاهتمامات أو الانجازات (مما يتمثل في عدم إظهاره لأشياء تهمه أو الإشارة إليها)"[4] يعتبر أحد معايير التشخيص لاضطراب التوحد. حتى قبل تشخيص هؤلاء الأطفال بالتوحد، فإن الافتقار إلى مهارات الاهتمام المشترك وانعدام المشاركة في تفاعلات اهتمام مشترك يميز الأطفال التوحديين عن غيرهم بدرجة عالية من الدقة[197]. وبالتحديد، عدم المشاركة في

يعتبر الافتقار إلى مهارات الاهتمام المشترك من أهم العناصر التي تميز بين الطفل التوحدي وغيره من الأطفال. فالطفل التوحدي لا تراه ينتبه إلى دوينه ويقول "انظروا إلي أو إلى ما صنعته" أو أنه يحاول جذب انتباههم من خلال الإشارة إلى شيء لفت انتباهه.

تفاعلات الاهتمام المشترك لدى الأطفال الذين يزيد عمرهم الإدراكي عن ١٢-١٨ شهراً، يعتبر مؤشراً بالغ الأهمية إلى إصابة الطفل بالتوحد، ويمكن أن يميز ٩٤٪ من الأطفال المصابين بالتوحد عن غيرهم من الأطفال[187].

في عام ١٩٧٨، كان "كورسيو"[53] بين أول من لاحظوا أن الأطفال التوحديين يفتقرون إلى الاهتمام بإشراك غيرهم في اهتماماتهم وإنجازاتهم. راقب "كورسيو" مجموعة من الأطفال التوحديين وغير التوحديين في غرف دراستهم، فلاحظ أن الأطفال غير التوحديين يحاولون مراراً وتكراراً لفت انتباه معلميهم لمشاركتهم في انجازاتهم. ويسمع في الفصل العبارات التالية بكثرة: "مس/ أبله، شوفي هنا، شوفي ايش عملت، أنا شاطر، صح؟ انا خلصت الصورة" وما إلى ذلك. وعلى النقيض من ذلك، وجد "كورسيو" أن معظم التفاعلات التي تحدث بين الأطفال التوحديين وبين معلميهم تتكون بصورة رئيسية من طلبات، فكان من النادر أن شاركوا معلميهم في متعة أو إنجاز حققوه من خلال الإشارة إليه، أو عرضه عليهم، أو قول "أنظروا لما فعلت". تلا هذه الدراسة مجموعة من الدراسات الأخرى التي أكدت مثل هذه النتائج[17,68,187,186].

على النقيض من الأطفال غير التوحديين، فإن الأطفال التوحديين عندما يلعبون بدمية على سبيل المثال، فلا ينظرون إلى معلميهم أو يحاولون جذب انتباههم بأي طريقة أخرى لكي يشاركوهم تجربتهم.

ولا ينحصر ذلك في أن الأطفال التوحديين لا يشركون أحداً في اهتماماتهم ومتعهم فحسب، بل انهم لا يستجيبون لمحاولات الآخرين في صنع اهتمامات مشتركة. في أعياد الميلاد على سبيل المثال، بينما يكون كل فرد مشغولاً في فتح الهدايا وإطفاء الشموع، لا يبادر الكثيرون من الأطفال التوحديين إلى إنشاء اهتمام مشترك مع الآخرين ومشاركتهم في فتح الهدايا، بل قد يفضلون البقاء في زاوية أو حجرة هادئة يلعب واحدهم مع نفسه. وحتى لو أن الكبار يحاولون توجيه انتباههم نحو نقطة

إذا قلت لطفل توحدي: "انظر إلى الطائرة" وأشرت إليها، فلن يستجيب لذلك، لأنه لا يملك المهارات التي تمكنه من صنع نقطة انتباه مشتركة.

مرجعية كشيء أو دمية بقول "أنظر إلى كذا وكذا" أو بالإشارة نحو شيء، فإنه قلما يتابع الأطفال التوحديون اتجاه نظر الشخص الآخر أو يومئون في اتجاه ذلك الشيء أو الشخص الآخر[17,68,151,164,187].

ولكي نخرج بقاعدة في هذا الشأن، لابد أن يكون للقاعدة استثناءات. هناك نسبة قليلة من الأطفال التوحديين تقارب ٦-١٠٪ ممن يحاولون الحصول على اهتمام الكبار بمشاركتهم في تجاربهم الاجتماعية. إلا أنهم يقومون بذلك بطرق مختلفة عما يفعله باقي الأطفال. تفاعلات الاهتمام المشترك الطبيعية مرتبطة بالتعبير عن مشاعر إيجابية[134]. ومع ذلك، فإنه في الحالات النادرة التي يشرك فيها الأطفال التوحديون تجاربهم مع غيرهم من الكبار، يظهرون من الابتسام والضحك أقل مما يظهر الأطفال العاديون، كما يكونون أكثر إظهارا للمشاعر المحايدة أو ملامح الوجه غير المعبرة[134]. وبالإضافة إلى ذلك، يبقى لدى الأطفال التوحديين مصاعب في تنسيق تحديقة العينين إلى جانب القيام بوظائف أخرى مثل التلفظ والإيماء والكلام، والإبقاء على التبادلية. فبينما يتضمن تفاعل الاهتمام المشترك الطبيعي عدة تبادلات تجري بين البالغ والطفل الطبيعي، ربما يذهب طفل توحدي تطورت لديه بعض مهارات الاهتمام المشترك إلى شخص بالغ ويريه شيئاً صنعه، ثم ينتظر ليتلقى منه جوابا، ثم يسارع إلى الانصراف عنه. وهكذا، يتكون تفاعل الاهتمام المشترك لدى الأشخاص التوحديين من تبادل واحد أو اثنين فقط (على وجه التقريب).

هناك نسبة قليلة من الأطفال التوحديين تقارب ٦-١٠٪ يحاول الأطفال فيها الحصول على اهتمام الكبار بمشاركتهم في تجاربهم. إلا أنهم يقومون بذلك بطرق مختلفة عما يفعله باقي الأطفال. ومما يلاحظ أن هذه التفاعلات تتم في فترة قصيرة ولا تتصف بالمشاركة في مشاعر إيجابية كما هو شائع في تبادلات الاهتمام المشترك العادية.

٣. العوامل التي تؤثر على المشاركة في تفاعلات الاهتمام المشترك لدى الأطفال التوحديين

الأطفال التوحديون القادرون على إنشاء اهتمام مشترك سيكونون في الغالب من المتكلمين.

كما أسلفنا عن تحديق العينين، تتأثر مهارات الاهتمام المشترك بين الأطفال التوحديين إلى حد كبير بتطورهم وبمتغيرات الوضع الذي يكونون فيه. نقدم فيما يلي هذه العوامل.

١. **التطور الإدراكي واللغوي**: الأطفال التوحديون الذين يشاركون في تفاعلات الاهتمام المشترك لديهم مهارات إدراكية أفضل، وهم بوجه عام أكثر تطورا من الأطفال الذين لا يشاركون في هذه التفاعلات[186]. ويميل هؤلاء أيضا ليكونوا أشخاصاً تتطور قدرتهم على الكلام في فترة قادمة من مراحل نموهم (هذا إن لم يكونوا قد طوروها بعد)[164, 188, 248, 252].

إذا كان الشخص البالغ يقلد ويتابع ما يقوم به الطفل أثناء حصص اللعب، فإن الاهتمام المشترك يزداد لدى الأطفال التوحديين.

٢. **التقليد**: إذا كان الشخص البالغ يقلد ويتابع ما يقوم به الطفل أثناء اللعب وما إلى ذلك، فإن نسبة ظهور تفاعلات الاهتمام المشترك تزداد لدى الأطفال التوحديين[68, 155, 186]. راقب "ليوي" و "دوسون"[155] سلوك أطفال توحديين متوسط أعمارهم أربع سنوات، وأطفال مصابين بمتلازمة داون، وأطفال كان تطورهم طبيعيا، وكانت المستويات اللغوية للجميع متماثلة. ثم راقبوا جميع الأطفال في وضعين من أوضاع اللعب. في أحد الوضعين، قام شخص بالغ بمراقبة طريقة لعب الأطفال بالدمى. ثم قام البالغ عند التحاقه بحصة لعب الأطفال، بتقليدهم واتباع نفس اسلوبهم في اللعب. وفي الوضع الآخر، فرض الشخص البالغ طريقته الخاصة في اللعب بالدمى، والتي كانت دائما مختلفة عن طريقة لعب الأطفال بالدمى. وجد المختبرون أنه عندما قلد الكبار لعب الأطفال، كان الأطفال أكثر استجابة بوجه عام،

وقد ازداد لديهم الاهتمام المشترك حتى بين الأطفال التوحديين. ومهما يكن من أمر، فإنه على الرغم من أن الاهتمام المشترك ازداد بين الأطفال التوحديين، فإن العدد الإجمالي لتفاعلات الاهتمام المشترك كان لا يزال أدنى بكثير ومختلف النوعية بالمقارنة مع تفاعلات الاهتمام المشترك لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون والأطفال من ذوي التطور العادي.

إذا كانت الأوضاع منظمة، والأشخاص مألوفين، فإن احتمال ظهور تفاعلات الاهتمام المشترك يزداد لدى الأطفال التوحديين.

٣- تنظيم البيئة: بالإضافة إلى التقليد، هناك متغير آخر من متغيرات الوضع يزيد من تفاعلات الاهتمام المشترك بين الأطفال التوحديين هو التنظيم[68,155,186]. كما ان انشاءهم لتفاعلات اهتمام مشترك مع آبائهم أو مع أشخاص يألفونهم يغلب على انشاء مثل هذه التفاعلات في تعاملهم مع غرباء، ربما لأن لديهم فكرة أفضل عما يتوقعونه من الأشخاص المألوفين. عندما يكون الوضع منظما ومألوفا لدى الطفل التوحدي، ينخفض العبء الذهني اللازم لمعالجة المعلومات الآتية من بيئة الطفل. ولذلك، يكون لدى الطفل "فراغ" أوسع في عقله لمعالجة معلومات أخرى كالانشغال بتبادلات اهتمام مشترك مع أشخاص آخرين عوضاً عن أن يحاول فهم بيئته والأحداث التي تقع فيها وما هو المطلوب منه القيام به. ومن ناحية أخرى، إذا لم يكن الوضع منظما ولا مألوفاً، فإن الطفل يحتاج إلى معالجة معلومات تتعلق ببيئته لكي يجعل لها معنى يستفيد منه. ربما أنه لا يعرف ما يفترض منه أن يفعل، ولا كيف سيفعله، ولا مدة فعله، ولا ما يتوقعه من الآخرين ومن الأوضاع التي يجد نفسه أمامها، وهلم جرا. ولذلك قد ينشغل ذهنه بمعالجة هذه المعلومات، فيكون من المستحيل أن يطلب منه أن يفعل أي شيء آخر، وهذا لأن العقل الواعي له حد في كمية المعلومات التي يمكن أن يعالجها في آن واحد.

الأهمية الاجتماعية

التفاعلات بين الأطفال والبالغين تتيح فرصة واسعة للتعلم. خلال الأشهر الخمسة أو الستة الأولى من عمر الطفل، تدور هذه التفاعلات حول الطفل ومربيته. وعندما يقترب الأطفال من سن ستة أشهر يضاف عنصر ثالث إلى هذه التفاعلات هو شيء أو حدث خارجي يمثل نقطة مركزية مشتركة لكلا الشريكين الاجتماعيين. هذا النوع من التفاعل المعروف بـ"الاهتمام المشترك" أو "التبادل الثلاثي" يستمر في التطور متجها نحو مزيد من التعقيد. وعندما يبلغ الطفل السنة الأولى من عمره يكون قد طور جميع المهارات التي يحتاج إليها ليشارك مشاركة كاملة في تفاعلات الاهتمام المشترك مع الأشخاص البالغين.

هذا الاهتمام المشترك يمكن أن يخدم غرضين للطفل، أحدهما طلب شيء أو الحصول على مساعدة شخص بالغ، وثانيهما هو الذي يشارك فيه الطفل في تجربة أو شيء لأغراض اجتماعية.

يُظهر الأطفال التوحديون قصوراً في المهارات اللازمة للاشتراك في اهتمام مشترك. تشمل هذه المصاعب استخدام تحديقة العينين لأغراض مختلفة، ومتابعة تحديقة عيون الأشخاص الآخرين، والتعبير عن المشاعر العاطفية وتمييزها، وبدء التفاعلات الاجتماعية والاستمرار فيها وإنهاءها بطريقة تبادلية، وجذب انتباه البالغ الآخر إما بالإيماء أو الإشارة. إن أكثر الأطفال التوحديين لا يشيرون في إتجاه الأشياء، وإنما يميلون إلى الإمساك بيد البالغ ووضعها على الشيء الذي يريدون مساعدة في التعامل معه كفتح أكرة باب أو قارورة أو إناء. ومع التطور الإدراكي واللغوي، يتمكن بعض الأطفال التوحديين من الإشارة نحو الأشياء، ولكنهم قلما يفعلون ذلك لأغراض

اجتماعية، ليشتركوا في شيء أو تجربة مع شخص آخر، بل لأغراض الحصول على شيء يريدونه.

إن الافتقار إلى مهارات الاهتمام المشترك شائع بين ٩٠-٩٤٪ من الأطفال التوحديين إلى حد أنه يعتبر عنصرا تشخيصيا مهما. والمقصود بذلك أن غياب هذه المهارات يمكن أن يميز بين الأطفال التوحديين والأطفال الذين يعانون اضطرابات أخرى غير التوحد. أما النسبة المتبقية من الأطفال التوحديين والتي هي ٦-١٠٪ ممن يشاركون في تفاعلات اهتمام مشترك، فيفعلون ذلك بطريقة تختلف عما يفعله الأطفال الآخرون. فهم أقل إظهارا للمشاعر العاطفية الإيجابية، وقد تكون تفاعلاتهم أقصر بالقياس إلى غيرهم من الأطفال.

ومع ذلك، وكما هو الحال في تحديقة العينين، هناك متغيرات تؤثر على تعبير مهارات الاهتمام المشترك لدى الأطفال التوحديين. وتقع هذه المتغيرات ضمن إطارين عريضين هما إطار التطور وإطار الوضع. فالأطفال الأعلى في تطورهم الإدراكي يظهرون تفاعلات اهتمام مشترك أكثر بكثير مما يظهرها ذوو الأداء الأدنى. ومن المحتمل أيضا أن يكون لديهم مهارات تواصل أفضل. وفي حالات عدم حدوث تطور لغوي، نجد أن الأطفال التوحديين الذين يظهرون تفاعلات اهتمام مشترك لديهم إمكانية لتطوير الكلام أفضل من أولئك الذين لا يشتركون فيها. وبالإضافة إلى ذلك، في حالة وجود أوضاع منظمة، أو عندما يقلد الشخص البالغ الطفل فيما يقوم به، تزداد مهارات الاهتمام المشترك لدى الأطفال التوحديين. وحيث أن الاهتمام المشترك سريع الاستجابة لعاملي الوضع والتطور، فإن ذلك يوحي بأن مهارات الاهتمام المشترك يمكن تعليمها للأطفال التوحديين.

أفكار للتدخل

أهمية تعليم الاهتمام المشترك للأشخاص التوحديين

١ . الأطفال التوحديون لا يتعلمون هذه المهارات بشكل تلقائي كما يفعل غيرهم من الأطفال :
الأطفال الصغار العاديو التطور (في مرحلة الرضاع وبداية المشي) يتعلمون المهارات الأساسية للتواصل والتفاعل الاجتماعي لأن أدمغتهم مجهزة لتفعل ذلك . ليس هناك من أحد على سبيل المثال ، يعلمهم بطريقة مباشرة فيما تستخدم تحديقة العينين أو كيف تستخدم ، أو ماالذي تعنيه التعبيرات العاطفية ، أو حاجة التفاعلات الاجتماعية إلى تبادل بين طرفين ، وكيفية تكوين نقطة مشتركة بينهم وبين البالغين من حولهم . إنهم يلتقطون هذه المهارات من تلقاء أنفسهم ، ثم يمارسونها ويصقلونها أثناء تفاعلهم مع غيرهم من الأشخاص الكبار . أما الأطفال التوحديون ، فليس لديهم في أدمغتهم الوسائل الملائمة التي تتيح لهم أن يتعلموا هذه المهارات تلقائيا ، بل ينبغي عليهم أن يتعلموها بشكل واضح ومباشر من خلال برامج تربوية تستهدف مثل هذه المهارات . وحيث أن هذه المهارات الاجتماعية والعاطفية والتواصلية المبكرة تمثل الأساسيات اللازمة لتطور الطفل ، فإن من المهم معالجتها في جميع برامج التدخل المبكر .

إن جميع البرامج التربوية الناجحة للأطفال التوحديين تستهدف تعليم مهارات الاهتمام المشترك كجزء يتجزأ من المنهج

٢ . المشاركة في تفاعلات الاهتمام المشترك لها تأثير مباشر على تطور اللغة : إن عدم قدرة الأطفال التوحديين على تكوين نقطة اهتمام مشتركة مع شخص بالغ ، من العوامل الهامة للتأخر الشائع في اكتساب اللغة ، وفي حرمان الكثير من الحالات من تعلم الكلام . عندما يذكر شخص بالغ اسم شيء أو فعل ، فإن الشخص التوحدي لا يعرف عادة ما يشير إليه الشخص البالغ . وفي بعض الحالات قد يتعلم كلمة لشيء كان ينظر

إليه هو عندما سمع الكلمة من الشخص البالغ، ظانا أنها ما كان يشير إليه الشخص البالغ[21]. ولتوضيح ذلك، إذا صرخت الأم قائلة "صرصار" بينما كان الطفل التوحدي ينظر إلى دمية دب، فقد يظن أن كلمة "صرصار" تشير إلى الدب، وقد يبدأ يسمي كل دب "صرصارا". وهكذا، نجد أن الأشخاص التوحديين في بعض الأحيان يستخدمون في وصف الأشياء والأفعال كلمات لا علاقة لها بحقيقة الشيء الذي يشيرون إليه. ولذلك، من المهم تعليمهم مهارات الاهتمام المشترك كشرط أساسي للتعلم اللغوي وغير ذلك من مهارات.

إن تعليم مهارات الاهتمام المشترك قد يخفض حدة القصور الاجتماعي واللغوي لدى الأطفال التوحديين لأنه يزودهم بخبرات يمكن أن تحدث تغييرا في توصيلات وتصحح الجهاز العصبي.

٣ - يؤدي تعليم المشاركة في تفاعلات الاهتمام المشترك إلى تغيرات إيجابية في دماغ الطفل:

إن التعليم المباشر للانتباه المشترك والسلوكيات الاجتماعية غير اللفظية الأخرى قد يؤدي إلى تغيرات عصبية في دماغ الطفل، ولا سيما إن تم ذلك خلال السنوات الأولى من حياته[185, 189]. يقوم هذا الاستنتاج على شواهد علمية بأن الخبرة قد تؤدي إلى تغيرات في الدماغ، ويمكن تأكيد ذلك ايضا بدراسات بينت أن برامج التدخل المبكر ناجحة جدا في تحسين السلوكيات المرتبطة بالتوحد إلى حد الإبلاغ عن حالات (مع أنها لا تمثل قاعدة) لأطفال توحديين شاركوا في برنامج تدخل مبكر فلم تنطبق عليهم معايير تشخيص التوحد بعد بضع سنوات من التدريب المكثف أي ٤٠ ساعة يوميا[172]. لكون الاهتمام المشترك شرطا أساسيا لتعلم العديد من المهارات الإدراكية والاجتماعية واللغوية، في حال غياب الاهتمام المشترك، لن يكون لدى هؤلاء الأطفال مهارات يبنون عليها، وسيزداد انحراف تطورهم أكثر فأكثر عندما يكبرون[185]. وبالتالي، فإن العديد من برامج التدخل المبكر الناجحة في حقيقة الأمر تستهدف تعليم مهارات الاهتمام المشترك للأطفال التوحديين كأحد المكونات الأساسية لمناهجها.

كيفية تعليم تفاعلات الاهتمام المشترك للأشخاص التوحديين

عند تعليم طفل توحدي مهارات الاهتمام المشترك، هناك نقاط عديدة ينبغي أخذها بعين الاعتبار نستعرضها فيما يلي:

١ . **تقليل كمية المعلومات التي يتعين على الأطفال التوحديين معالجتها**: ان الاهتمام المشترك يتطلب معالجة وتوحيد العديد من المعلومات وأجزاء المعلومات، وتفسير هذه المعلومات، وتنسيق وتنفيذ إجراءات أو افعال كثيرة في نفس اللحظة الزمنية. ومن المعلوم أن اشياء كثيرة من مهام المعالجة والتخطيط للاهتمام المشترك تتم بصورة تلقائية لدى صغار الأطفال العاديين. والمقصود بذلك أن دماغ الطفل يؤدي له المهمة دون أن يدرك الطفل ذلك بشكل واعٍ. إلا أن هذه المعالجة التلقائية في حالة الأطفال التوحديين لا يبدو أنها تتم بالصورة الملائمة. ولذلك، فإننا نحتاج إلى تقليل كمية المعلومات التي يتعين على الأطفال التوحديين معالجتها. من بين الطرق الملائمة للتخفيف من كمية المعلومات التي ينبغي عليهم التعامل معها في نفس الوقت تنظيم البيئة التي يعملون فيها. إنهم يحتاجون إلى معرفة من الذي سيعملون معه، وما الذي سيفعلونه، وما مدة العمل (وإذا لم يتطور لديهم مفهوم الوقت يمكن استخدام ساعة توقيت)، وما الذي سيحدث بعد أن ينهوا النشاط الحالي، وأين سيحدث النشاط، وهلم جرا. إن ذلك يتم على أفضل وجه باستخدام وسائل بصرية كالصور أو الرموز ووضعه في هيئة جدول. عندما نفعل ذلك، فإننا نقلل كمية المعلومات التي يحتاجون إلى تفسيرها عن بيئتهم.

٢ - **تقليد الطفل ولا سيما في بداية مراحل التدريب**: بالإضافة إلى تنظيم البيئة، يعتبر تقليد أفعال الطفل واتباع ما يقوم به من الطرق الأخرى لتقليل حجم المعلومات التي

يحتاج الطفل إلى معالجتها. من المؤكد أن من الأسهل للطفل التوحدي أن يقلده الآخرون بدلا من أن يقوم هو بتقليد غيره. من خلال تقليدك للطفل، تساعده على فهم أفعالك والتنبؤ بها (لأنه يستطيع أن يتنبأ بأفعالك بناء على ما يقوم هو بفعله، فهو يفعل شيئاً وانت تفعل نفس الشيء). ربما يكون ذلك من بين الفرص النادرة التي يستطيع طفل توحدي فيها أن يتنبأ بما سيفعل شخص بالغ، ويشعر بسيطرته على الوضع. وهكذا، سيكون عليه أن يعالج قدرا قليلا من المعلومات، وبذلك سيركز العقل على المهمة التي بين يديه. ويمكن القول أخيرا، إنك عندما تقلد ما يقوم به الطفل، تتيح له ان يختار الشيء الذي يحب أن يفعله. والمعروف أنه عندما يستمتع شخص بشيء ما، فإن من الأرجح أن يوليه اهتمامه وانتباهه. وهكذا، سيقوى لديه الحافز للتعلم في هذه الأوضاع وتصبح عملية التعليم أسهل وأكثر متعة للطرفين.

٣. **الأخذ في الاعتبار مستوى التطور لدى الطفل**: بالإضافة إلى متغيرات الأوضاع، يتعين عليك أن تأخذ بعين الاعتبار مستوى تطور الطفل الذي تعمل معه. فالأطفال مختلفون في مستويات تطورهم، ولذلك ستختلف سرعة التعلم وأسلوبه من طفل الى آخر. جرب ولا تيأس، فإن جميع الأطفال سيتعلمون في النهاية إذا وجدوا أساليب التعليم الملائمة ووضعت لهم أهداف واقعية تتناسب مع مستوى تطورهم.

مثال يصف كيفية تعليم المشاركة في تفاعلات الاهتمام المشترك لطفل يعاني التوحد

دعونا نتأمل مثالا لتعليم طفل توحدي مهارات الاهتمام المشترك. سعود طفل توحدي في السنة السادسة من عمره ولديه تأخر ذهني متوسط. عندما بدأ يعمل مع معلمته "رنا" كان هدفها التعليمي الأول لسعود أن يفهم بيئته. علمته أن يسير وفقا لجدول

وأن يعرف متى يبدأ كل نشاط من نشاطاته. سار "سعود" في نشاطاته اليومية حسب نفس الترتيب، أي أنه كان يؤديها بنفس النظام كل يوم. وعندما استقر نظامه اليومي وصار قادرا على فهم بيئته واتباع جدوله، كانت حصص اللعب داخل الصف هي الوضع الأفضل لتعليمه المشاركة في تفاعلات الاهتمام المشترك. في أثناء هذه الحصص، لاحظت "رنا" سعودا وهو يلعب بالألعاب التي أحبها. كانت لعبته المفضلة لعبة من نوع الأكورديون بقي يمطها ويعيدها إلى وضعها السابق بصورة متكررة. أخذت "رنا" لعبة مماثلة وجلست بجانبه، وأخذت تقلده دون أن تطلب منه شيئاً. أي أنها لم تطلب منه أن ينظر إليها أو أن يبادلها الدور أو أي شيء آخر من هذا القبيل. كل ما فعلته أن جلست على مقربة منه وأخذت تقلده. بعد أن كررت المحاولة عدة مرات، لاحظها سعود من تلقاء نفسه. فنظرت المعلمة إليه وأعطته الأداة التي كانت تلعب بها، فأخذها منها. داعبته "رنا" فابتسم، وأعاد إليها الأداة التي كان قد اخذها منها قبل قليل. فوضعت يديها على يديه لتبقيه ممسكا بأحد طرفي اللعبة، بينما قامت هي بسحب الطرف الآخر. وهكذا، كان بينهما نقطة اهتمام مشتركة، هي اللعبة، ونشأت مبادىء التبادلات الاجتماعية. نظر إليها سعود وأعطاها اللعبة مرة أخرى لتكرر ذلك السلوك لأنه استمتع به. واستمرت "رنا" على هذا الحال لعدة أيام أي أنها لم تكن تضغط عليه من خلال فرض طريقتها في اللعب، بل كانت تتبع ما يريد سعود القيام به. وهكذا، أصبح "سعود" واثقاً منها ومرتبطاً بها لأنه يستمتع بوجوده معها.

كان من المهم أن يتعرض الطفل التوحدي إلى تفاعلات اجتماعية يستطيع فهمها والاستمتاع بها لأنه كان

حتى هذه النقطة من التجربة، كان الهدف الرئيسي للمعلمة أن تجعل الطفل سعيدا بوجودها وواثقا بها. أرادت أن تبين له أن التفاعل مع طرف آخر يمكن أن يكون ممتعا (بتسهيل فهمه وتمكينه من التنبؤ به وجلب السرور له). وهكذا، إن كنت تعمل مع

أسلفنا، لا يعرف على الفطرة أن التفاعلات الاجتماعية يمكن أن تكون شيئا ممتعا. ويعتبر التقليد أحد الأساليب لمساعدة الطفل على فهم التفاعلات الاجتماعية. كما أن بعض الأطفال التوحديين يحتاجون إلى الاشتراك في تفاعلات اجتماعية صامتة، لا تشمل الحديث أو إصدار التعليمات، بل فقط تقليدهم.

طفل توحدي ورفض وجودك والتفاعل معك، فإن هناك أسبابا عديدة قد تدعوه إلى الرفض. ولتتذكر أن ذلك لا يعني ان الشخص التوحدي لا يحب الناس. إن رفضه للناس يعزى على أرجح الاحتمالات إلى حقيقة أنه لا يستطيع أن يفهمهم لأنه يحتاج إلى معالجة وتوحيد كمية كبيرة من المعلومات ليستمر في التفاعل معهم. ولذلك، إذا قللت كمية المعلومات التي سيعالجها، وذلك بأن تتيح له القدرة على التنبؤ بما ستفعل، وكانت بيئة الطفل منظمة، فإنه على الأرجح سيستجيب لك ويتقبل وجودك. إن هذا ينطبق بصورة خاصة على صغار الأطفال التوحديين. عندما يتطور هؤلاء الأطفال، سيفهمون الناس بصورة أفضل قليلا، وسيصبحون أكثر تساهلا مع الناس واستجابة لهم. ولذلك، تأكد عندما تعمل لأول مرة مع طفل توحدي ألا تكون ثقيلا عليه بكثرة الكلام أو بمحاولة تحديد أفعاله بإلزامه أن يبادلك الأدوار وأن يفعل الأشياء كما تريدها منه بكل دقة. بدلا من ذلك، عليك في بادىء الأمر أن تكتفي بملاحظته وأن تتبع ما يقوم به هو، وأن تفهم مقدار ما يقبله منك، وأن تجعل الطفل يستمتع بوجودك.

كان الهدف من الخطوات التالية لتعليم "سعود" المشاركة في الاهتمام المشترك العمل تدريجيا على تكييف تفاعلاته وإلقاء مزيد من الأعباء عليه. بدأت "رنا" بتعليمه كيف يأخذ أدواره معها، ثم علمته أن يقلد بعض سلوكياتها. وبعد ذلك، علمته كيف يطلب دمى مفضلة لديه، وذلك بوضع الدمى المفضلة لديه خارج متناول يده، وتزويد "سعود" بالصور المطابقة للدمى لكي يتمكن من الإشارة إلى صورة الدمية المفضلة لطلبها. وهكذا، وبعد أن تمكن من تقليد بعض أفعالها، وأخذ أدواره معها، وطلب بعض الدمى من خلال الإشارة إلى صورتها، عندما كان سعود ينهي نشاطا، كانت تقول له "أرني". وكان رد فعلها على ذلك إظهار تعبيرات سعادة عظيمة على وجهها والثناء عليه وإعطاءه بعض الحلوى التي كان يحبها. بهذه الطريقة، كانت تعلمه أن

مشاركة اهتماماته وانجازاته مع الغير هو شيء ممتع . وفي النهاية ، تمكنت من تشجيعه على عرض عمله ومنجزاته على الآخرين مقابل بعض الحلوى . وهكذا ، تعلم سعود من معلمته أن مشاركة الناس فيما ينجز يمكن أن يكون شيئاً ممتعا . وبالإضافة إلى ذلك ، أصبح سعود من خلال هذه التفاعلات أقدر على تكوين نقطة نظر مركزية مشتركة بينه وبين غيره من الكبار . وعلى كل حال ، لم تكن هذه العملية أمرا سهلا ، فقد استغرقت قرابة ثلاثة أشهر من بذل الجهد والمثابرة والصبر .

إذا كنت تعمل مع أطفال توحديين وقد طوروا بعض المفردات اللغوية ، وكانوا من ذوي الأداء العالي ، فمن المرجح أن لديهم مهارات بدائية لتكوين الاهتمام المشترك . وفي مثل هذا الوضع ، قد لا تحتاج إلى اتباع نفس السياق السالف الذكر ، بل يمكنك أن تبدأ من مستويات أكثر تقدما . في مثل هذه الحالات ، تم استخدام وسائل مساعدة بصرية بنجاح[141] . يتم في هذه الطريقة وضع بطاقة عليها كلمة أو كلمتان مثل " انظر إلي " أو " لا حظني " على جدول الطفل . هذه البطاقة تذكر الطفل بالبدء بالتفاعل مع الآخرين . وعندما ينهي الطفل نشاطاً معيناً ، يقوم المعلم في بادىء الأمر بتدريبه على أن يأخذ البطاقة من الجدول وأن يعطيها لشخص بالغ من حوله . وعندما يعطي الطفل البطاقة لشخص بالغ فإن هذا الشخص يستجيب لمبادرات الطفل بالثناء عليه لفظيا أو بملاحظته وهو يلعب . وليس بالضرورة أن يقوم الشخص البالغ هنا بإعطاء الطفل أية محفزات إضافية (كالحلوى التي استخدمتها رنا مع سعود) . وبعد أن يتمكن الطفل من أخذ البطاقة من جدوله من دون مساعدة من المعلم ، يمكن بطريقة تدريجية أن يخفي المعلم البطاقة من الجدول ويشجع الطفل على المبادرة إلى التفاعل دون استخدام البطاقة .

اختبر معلوماتك

١) ما هو تعريف تفاعلات الاهتمام المشترك؟

٢) أذكر ستة مهارات لازمة للمشاركة في تفاعلات اهتمام مشترك؟

٣) ما هي العلاقة بين الاهتمام المشترك وتطور اللغة لدى الأطفال بشكل عام؟

٤) صف كيفية ظهور مهارات الإشارة لدى الأطفال التوحديين.

٥) صف الاختلافات في تفاعلات الاهتمام المشترك بين الأطفال التوحديين والأطفال الطبيعيين.

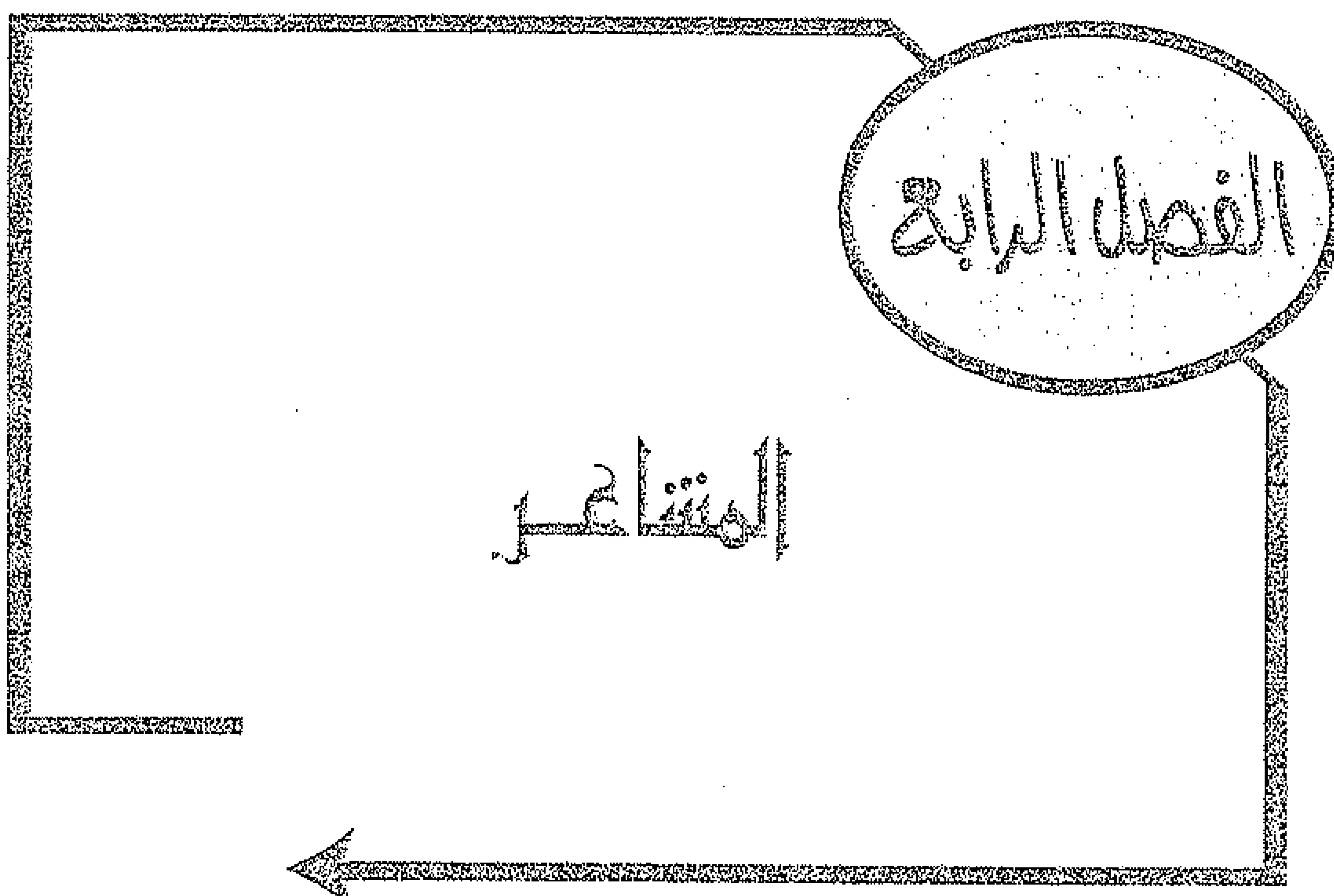
٦) ما هي العوامل التي تؤثر على المشاركة في تفاعلات الاهتمام المشترك لدى الأشخاص التوحديين؟

٧) كيف يساعد تنظيم البيئة على ظهور تفاعلات الاهتمام المشترك لدى الأطفال التوحديين؟

٨) كيف يساعد تقليد الطفل التوحدي على ظهور تفاعلات الاهتمام المشترك لديه؟

٩) لماذا يعتبر تعليم الأطفال التوحديين الاهتمام المشترك كجزء أساسي من منهجهم التربوي؟

١٠) ما هي أول خطوة ينبغي على المعلم اتباعها عند تعليم الأطفال التوحديين المشاركة في تفاعلات الاهتمام المشترك؟


الفصل الرابع
المشاعر

مقدمة الفصل

يعتقد الكثيرون أن الركود العاطفي من السمات التي تصف الأشخاص التوحديين. إلا أن الأبحاث المتأخرة أشارت مرة بعد أخرى إلى أن الأشخاص التوحديين ليسوا أشخاصا دون عواطف. ولكن طريقة ومدى فهمهم للعواطف وتعبيرهم عنها تختلف عنها لدى الأشخاص الطبيعيين. في هذا الفصل، نقدم الاختلافات في تعبير الأشخاص التوحديين عن عواطفهم وتفسير العواطف الصادرة عن الغير.

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل:

- التعلق بالآخرين.
- السعادة والحزن والغضب.
- القلق والخوف.
- الخجل والشعور بالذنب.
- الافتخار.
- الغيرة.
- التعبير عن العواطف بلغة الجسد.
- التقمص: الإحساس بما يحس به الآخرون.
- فهم المشاعر العاطفية لدى الغير.
- أفكار للتدخل.

يشير "التعلق" (attachment) إلى العلاقة بين مربية كالأم وبين الطفل. تتطور هذه العلاقة تدريجيا عبر سنوات الحياة وفي عدة مراحل.

يقاس مدى التعلق ونوعيته من خلال سلوك الطفل نحو أمه عندما تتركه مع شخص غريب ثم تعود إليه.

التعلـق

يشير "التعلق" (attachment) إلى العلاقة بين مربية كالأم وبين الطفل. تتطور هذه العلاقة تدريجيا عبر سنوات الحياة وفي عدة مراحل[2]. خلال أول شهرين أو ثلاثة أشهر من حياة الطفل، لا يستطيع ان يميز بين الناس. ولذلك، فإنه يستجيب بنفس الطريقة لمختلف الأشخاص. ويكون التعلق بين الأبوين والطفل خلال هذه الفترة ضمن حدود ضيقة. أما المرحلة الثانية والتي تتطور تدريجيا بين ٣-١٢ شهراً، فيبدأ الطفل خلالها يستجيب بطريقة مختلفة للناس. إنه يظهر السرور برؤية الناس المألوفين لديه، ولا سيما والديه، ويظهر الخوف من الغرباء. ومع تطور هذه القدرة، تنشأ مبادىء الارتباط بأشخاص معينين والتعلق بهم. وفي المرحلة الثالثة التي تستمر إلى السنة الثانية أو الثالثة من حياة الطفل، يطور الطفل قدرة على الحركة في محيطه. هذه القدرة تتيح للطفل أن يسعى إلى الاقتراب من أمه وإلى استكشاف بيئته. فيقوم الطفل باستكشاف بيئته لفترة وجيزة، ثم يعود تارة أخرى إلى أمه ليشعر بالطمأنينة وليكون بجانبها. وعندما يكون قريباً منها، تظهر عليه علامات السعادة من خلال الابتسام واظهار مشاعر إيجابية نحوها كضمها أو تقبيلها. وهكذا، يتطلب التعلق بأشخاص تطورا في العواطف، ومهارات إدراكية (لتمكين الطفل من التمييز بين أبويه وغيرهما من الناس، وليفهم كيف يفكر الآخرون وكيف يحسون)، ومهارات حركية (عندما يستطيع الطفل التحرك في محيطه يستطيع أن يسعى إلى التقرب من أبويه بتحريك نفسه إلى مكان قريب منهما).

كيف يقاس التعلق؟

في أوضاع إكلينيكية، يقاس مدى التعلق ونوعيته بين الطفل ووالديه من خلال مهمة

اختبارية تعرف بمصطلح "وضع الغريب" (Stranger Situation) وهي تتضمن عدة خطوات متسلسلة:

١. يسمح للطفل باللعب مع أحد أبويه.

٢. ثم تغادر الأم أو الأب ليبقى الطفل مع شخص غريب.

٣. وبعد بضع دقائق تعود الأم أو الأب.

يراقب سلوك الطفل ويسجل اثناء تفاعله مع الأم أو الأب ومع الغريب. إن طريقة سلوك الطفل عند مغادرة الأم وعند عودتها إلى الغرفة تحدد نوعية تعلقه بأمه ومدى ارتباطه بها عاطفيا. إذا أبدى الطفل إشارات توتر واضحة عند مغادرة الأم، وأبدى إشارات فرح عند عودتها، حينئذ يعتبر الطفل مرتبطا بأمه وأن العلاقة مطمئنة. وإذا لم يظهر إشارات سعادة ولم يحاول تقريب نفسه من أمه عند عودتها، أو أنه لم يظهر إشارات توتر عند مغادرة الأم، أو كان توتره أكثر مما يعرف عن الطفل الطبيعي، فإن العلاقة بينهما لا تعتبر صحية.

التعلق بالوالدين لدى الأشخاص التوحديين

على الرغم من أن أمهات كثيرات يذكرن أن أطفالهن التوحديين غير متعلقين بهن، إلا أن الدراسات أشارت إلى عكس ذلك.

هناك أمهات كثيرات يذكرن أن أطفالهن التوحديين غير متعلقين بهن (أو بكلا الوالدين). هناك حوالي ٥٨٪ من الأمهات بالتحديد يذكرن أن أطفالهن التوحديين لا يدركون حضور الأم أو غيابها، بينما ٦٨٪ منهن يذكرن أن أطفالهن لا يظهرون حاجتهم لأمهاتهم[283]. وذكرت أمهات أخريات في حالات كثيرة أن أطفالهن التوحديين يركضون لمسافات بعيدة دون أن ينظروا خلفهم ليروا إن كانت الأم لا تزال قريبة. وتحس بعض الأمهات بأن أطفاهن التوحديين يعاملونهن كأشياء مجردة لا

أهمية لها إلا للوفاء بمتطلباتهم واحتياجاتهم[302] .

إلا أن نتائج الأبحاث تبين أن الأطفال التوحديين يتعلقون بأمهاتهم. في الاختبارات الإكلينيكية التي تفحص مدى التعلق (حالة الغريب السالفة الذكر)، يُظهر الأطفال التوحديون استجابات إيجابية عندما يتم إعادة دمجهم بأمهاتهم (أو والديهم) كتحريك أجسامهم للاقتراب منهم، وينزعجون عندما تغادر أمهاتهم الغرفة التي هم فيها، ويكونون أكثر اطمئنانا بوجود أمهاتهم في الغرفة من حالة تركهم مع شخص غريب[250,251,253] . وبالاضافة إلى ذلك، تختلف استجابتهم مع الشخص الغريب، فهم أكثر تفاعلا اجتماعيا مع أمهاتهم[253] .

يتعلق الطفل التوحدي التعـ
بذويه بطرق غير تقليدية
ولهذا السبب تعتقد الكثير من
الأمهات أن أطفالهن
التوحديين غير متعلقين بهن.

هذه النتائج تبين أن الأطفال التوحديين يفرقون بين أمهاتهم والأشخاص الآخرين، وأنهم متعلقون بهن، وهو ما يناقض ما أفادت به الأمهات. الا أن الطرق التي يعبرون بها عن تعلقهم بأمهاتهم تختلف عن باقي الأطفال، ولا سيما في التعبير عن مشاعرهم. الأطفال الطبيعيون على سبيل المثال، عندما يعاد دمجهم بأمهاتهم بعد فصلهم عنهن يحاولون بوضوح مشاركتهن فيما لديهم من ألعاب وأشياء أخرى (تفاعلات الاهتمام المشترك) ويظهرون مشاعر إيجابية كالضحك والابتسام. أما الأطفال التوحديون، فقد لا يرحبون بأمهاتهم بالدرجة التي يفعلها الأطفال الآخرون، ويقل لديهم ظهور الابتسام والعناق ومشاركة الأمهات بما فعلوا أو التحدث إليهن. ولعل هذا هو السبب في كون أمهات كثيرات لا يعرفن أن أطفالهن التوحديين متعلقون بهن فعلا[281] .

العوامل التي تؤثر على التعلق

> تطور التعلق يعتمد على عدة عوامل منها الإدراك، والتطور العاطفي، واللغة، وأسلوب الأم في التفاعل مع الطفل.

كما أسلفنا، يعتمد تطور التعلق على عدة عوامل منها الإدراك، والتطور العاطفي، واللغة. وبالإضافة إلى ذلك، لأسلوب الأم في التفاعل مع الطفل دور في تطور تعلقه بها. من الناحية الإدراكية، تمثل معرفة الناس والتمييز بينهم مهارة تتطور خلال السنة الأولى من الحياة. أما قبل ذلك، فالأطفال لا يتمكنون من التمييز الكامل بين إنسان وآخر. كما أن إدراك الطفل لديمومة الشيء (Object permanence) والذي يشير إلى قدرة الطفل على معرفة أن الشيء أو الشخص لا يزال موجودا حتى لو لم يعد يراه (تتطور هذه المعرفة خلال الشهر السابع أو الثامن من حياته)، تمكنه من معرفة أن أمه ستظهر مرة أخرى سواء أكان يستطيع أن يراها أمامه أم لا يستطيع. هذه القدرة تسهل تطور التعلق لأن الطفل يستطيع أن يحتفظ بصورة أمه في ذهنه حتى وإن لم يكن قادرا على رؤيتها. ولذلك، فإن الطفل التوحدي الذي ينخفض لديه مستوى تطور الإدراك لن يتمكن من التعلق بأمه لأنه لا يزال غير قادر على التمييز بين إنسان وآخر. إلا أن الطفل التوحدي عندما يتطور إدراكه، سيتطور كذلك تعلقه بأمه.

> أفادت الدراسات أن الأمهات اللاتي يكثرن من تقليد أطفالهن التوحديين في اللعب يجعلن من أطفالهن أكثر تعلقا بهن عن الأمهات اللاتي يكثرن من توجيه الطفل خلال اللعب وفرض رأيهن على أطفالهن.

علاوة على ذلك، نجد أن طريقة تفاعل الأمهات مع أطفالهن ستؤثر أيضا على تطور التعلق لدى الأطفال التوحديين. لاحظت "سيغمان" و"كابس"[247] أن الأمهات اللاتي يتعاملن بحساسية مع احتياجات أطفالهن، فيتبعن طريقة الأطفال في اللعب ويقلدنهم، ولا يثقلن على الأطفال بطلباتهن (بكثرة التوجيهات اللفظية، وفرض طريقتهن على الأطفال في اللعب بالدمى وغيرها)، كان أطفالهن أكثر ارتباطاً بهن بالمقارنة مع حالة الأمهات اللاتي يتدخلن في الطريقة التي يلعب بها أطفالهن ويفرضن طريقتهن على الأطفال ويكثرن من تعليماتهن اللفظية لهم.

> يتغلب على بعض الأطفال التوحديين أنهم عندما يجلسون في أحضان أمهاتهم، يديرون لهن ظهورهم، بينما يجلس الأطفال الطبيعيون بطريقة تسمح لهم برؤية وجوههن.

يمكن للأشخاص التوحديين التعلق بإخوانهم وأخواتهم.

التعلق بالأخوة والأخوات

بناء على ما سبق، يمكن استنتاج أن الأشخاص التوحديين يمكنهم إنشاء روابط عاطفية مع إخوانهم، لكن هذا التعلق يعتمد أيضاً على تطور إدراك الأطفال التوحديين وطريقة تفاعل إخوانهم معهم. فإذا كان الطفل التوحدي قد طور المتطلبات الإدراكية لإنشاء روابط التعلق، وكان الأخ حساسا في تعامله مع احتياجات أخيه التوحدي، فقد يطور مستوى عاليا من التعلق. تحدث "جاسون كونداريس" عن تجربته مع أخيه التوحدي بمايلي:

باختياره الخاص كان يسمع مني وحدي. عندما كان يرفض أن يرتدي ملابسه كنت أقوم بتلبيسه. وعندما كان لا يستطيع أحد إقناعه لينضم إلينا على طعام أو مناسبة، كنت أحضره لينضم إلينا. وعندما كان لا يستطيع أحد إقناعه لإيقاف ما يصنع من ضجيج، كانت كلمة مني تنهي ذلك. لقد أظهر أخي المراهق التوحدي الآن صلة روحية لا تنكر في علاقته بي. كان ذلك عملا عظيما في حد ذاته. لن أستطيع تأكيد ذلك، لكنني أحسست أن بيننا تفاهما لا يمكن وصفه.

(Konstandaris, 1997, p. 1028)

التعلق بالمعلمين

في موضوع التعلق بالمعلمين، لم يتم إجراء بحوث كثيرة في هذا المجال، إلا أن هناك شواهد على أن الأطفال التوحديين يحدث لديهم تعلق بمعلميهم إذا تعاملوا معهم بطرق تراعي المصاعب التي يواجهونها. إنهم يسألون عنهم عندما يغيبون عنهم،

وتبدو عليهم السعادة عندما يرونهم في المدرسة؛ ومع ذلك، فقد لا يظهرون نفس علامات السعادة عندما يرونهم في أماكن جديدة وغير مألوفة[72].

التعلق بالأشياء

يتعلق الأطفال التوحديون بأشياء غير عادية كالسلاسل المعدنية وعلب منتجات الحبوب وقوارير الشامبو والمجلات.

من الأمور الطبيعية بالنسبة للأطفال أن يظهروا تعلقا بالأشياء. الأطفال العاديون يظهرون تعلقا بالأشياء الناعمة وذات الزغب كالبطانيات ودببة الألعاب. أما الأطفال التوحديون، فينزعون إلى اظهار التعلق بأشياء غير عادية كالسلاسل المعدنية وعلب منتجات الحبوب وقوارير الشامبو والمجلات[281]. وبالإضافة إلى ذلك، يدوم تعلقهم بالأشياء لفترة أطول منها في حالة الأطفال الطبيعيين والأطفال الذين يعانون تأخرا ذهنيا دون توحد.

أفكار للتدخل

من المهم لجميع الذين يعملون مع أشخاص توحديين أن يكون لديهم معرفة بأمور التوحد. بهذه المعرفة وحدها يستطيع الأشخاص الذين يخططون لمساعدة الأشخاص التوحديين أن يقدموا المساعدة الحقيقية. من خلال معرفة ماهية التوحد ومعرفة ما ليس من التوحد، يستطيع الآباء والأمهات والاختصاصيون أن يحددوا بطريقة أفضل احتياجات الأشخاص التوحديين وأساليب التعليم المناسبة لهم. ومن هذا المنطلق، وفي تناغم مع جميع النتائج التي عرضت في الفصول السابقة حول الالتقاء البصري ومهارات الاهتمام المشترك، تتجه اختلافات الأطفال التوحديين إلى الانخفاض في البيئات المنظمة وعندما تؤخذ احتياجاتهم في الاعتبار. العالم مكان يصعب على الطفل التوحدي فهمه. فالناس لا يمكنه التنبؤ بهم، والبيئة شيء محير لا يفهمه.

ولذلك، من المهم جدا بالنسبة لكل من يعمل مع طفل توحدي أن يجعله قادرا على التنبؤ بسلوكياته (وخلق الروتين والنظام وتقليد الطفل يساعده على ذلك). وإذا كان الوضع كذلك، فسيساعد الطفل على الإحساس بالأمن وبالسلامة وهو معه لأنه يفهم ما يفعله الشخص الآخر، ومن ثم سيصبح بدوره أكثر تعلقا به.

من السلوكيات التي تحدث في حالات التوحد والتي يصعب التدخل فيها التعلق بالأشياء. يميل الأشخاص التوحديون إلى التمسك الشديد بأشياء معينة. وهذه الأشياء الخاصة التي يتعلقون بها تتجه إلى التغير مع مرور الزمن. فقد يتعلق بعلب الشامبو لمدة سنة أو أكثر، ثم يتحول اهتمامه إلى شيء آخر وهكذا. هذا التعلق بالأشياء قد يشكل فوضى حقيقية في بعض الأحيان، فيسبب للأهل حرجاً كبيرا ولا سيما عندما يزورون غيرهم. وللتعامل مع هذه الصعوبة، يكون من الأفضل تشكيل هذا السلوك عوضا عن اخفائه لأن احتمال نجاح اخفائه ضئيل. ولكي نشكل مثل هذا السلوك، ينبغي قصر الطفل على أوضاع محددة يمكنه من خلالها ممارسة اهتماماته. فإذا كان الطفل يحب إطفاء النور وتشغيله على سبيل المثال، فالمطلوب تعليمه على فعل ذلك في غرفة واحدة لا يتجاوزها. ولكي ننجح في عملية التعليم، ينبغي الثبات في توجيه سلوكه. أي أننا لا نسمح له مرة ونمنعه مرة أخرى مهما بكى الطفل ورفض ذلك. بل في كل مرة يبدأ بتشغيل النور واطفائه، ينبغي أخذه إلى الغرفة التي يسمح له فيها القيام بذلك.

السعادة والحزن والغضب

الأشخاص التوحديون ليسوا أشخاصا بدون عواطف. إنهم أشخاص يشعرون بمشاعر كثيرة ويعبرون عنها.

عندما وصف "كانر" أشخاصا توحديين لأول مرة، قال إنه يمكن وصفهم بمشاعر عاطفية راكدة[131]؛ الا أن كانر لم يكن دقيقا فيما قال. الأشخاص التوحديون ليسوا

فعلا بمشاعر راكدة ولا يظهرون عاطفة. الأطفال التوحديون عندما يكونون في وضع سار كوضع اللعب بالدمى أو كان لديهم اشياء يريدونها، يظهرون عواطف إيجابية كالسعادة والابتسام والفرح والضحك. ومع ذلك، هناك جوانب اختلاف بين الأطفال التوحديين وغيرهم من الأطفال نوضحها فيما يلي:

في بعض الأحيان يظهر الأشخاص التوحديون مشاعر عاطفية لا تتناسب مع الوضع كالضحك عندما يشعرون بالقلق

١. يميلون لإظهار تعبيرات وجهية محايدة وعواطف سلبية كالغضب والحزن أكثر من غيرهم من الأطفال الآخرين[311]. وهو ما يصح بصورة خاصة في سنوات ما قبل دخول المدرسة، ومع الأطفال التوحديين الذين لديهم تأخر شديد في التطور.

٢. لوحظ أن صغار الأطفال التوحديين لا يردون على ابتسامات الآخرين بمثلها. إلا أنه يمكنهم أن يتعلموا الابتسام، وهم على الأرجح يفعلون ذلك عندما يكبرون[57].

٣. الأطفال التوحديون أكثر قابلية من غيرهم من الأطفال لإظهار ردود فعل عاطفية غير ملائمة كالضحك عندما يحسون بالتوتر أو عندما يتسبب أحدهم بأذى، أو البكاء دون سبب واضح[179]. ومثال ذلك أن "سلمان" طفل توحدي عمره عشر سنوات. قضى أول شهرين له في مدرسته الجديدة يضحك باستمرار كلما طلب منه أن ينفذ مهمة لا يعرف كيف يؤديها، أو كلما دخل شخص غير معلميه في غرفة صفه. وقد انخفض ضحكه خلال ثلاثة أشهر عندما أصبح أكثر معرفة ببيئة المدرسة.

٤. بعض الأشخاص التوحديين، وليس معظمهم، قد يعبرون عن انفعالين عاطفيين في الوقت نفسه، أحدهما على الجانب الأيسر من وجهه، والآخر

على الجـانب الأيمن[311] . وهكذا، يمكن أن يبدي الحزن على نصف وجـهـه والسرور على النصف الآخر . ولم تفسر البحوث هذا الأمر إلى الآن.

٥ . قبل أن تنفجر نوبات غضب لدى أطفال متأخرين ذهنيا وليس لديهم توحد، يحدث نوع من الانذار الذي ينبىء بهذا الانفعال . أي أنه يمر بعدة مراحل قبل أن ينفجر بنوبة غضب . تبدو عليه علامات التوتر أولاً، ثم يتطور إلى إصدار أصـوات، ثم إلى بكاء، ثم صراخ، ثم تحدث نوبة غـضب كـاملة . وعندما يصل الطفل إلى مرحلة انفجار انفعاله الكامل، يستمر ذلك الانفعال لديه لبرهة من الزمن قبل أن تنخفض حدته . أما الأطفال التوحديون، فقد يناوبون بين الغضب والهدوء بسرعة كبيرة وبصورة مفاجئة ومن دون أسباب واضحة أوعلامات انذارية . ومثال ذلك أن "سامي" طفل في السنة الخامسة من عمره لديه توحد وتأخر ذهني شديد، وكان يعمل مع معلمته . كان سامي يلعب بمكعبين ويبدو سعيدا بذلك . وفي خلال ثواني محدودة، بدأ يبكي دون أن يعطي معلمته أي إنذار . في لحظات قيام المعلمة من التخلص من صدمتها لبكاء سامي، ومحاولة اكتشاف الخطأ الذي حصل، عاد سامي إلى الهدوء من جديد.

يصف أب لطفل توحدي الانفعالات العاطفية غير الملائمة التي تصيب طفله كما يلي :

إلى هذا الوقت كان اسلوب التواصل لدى ابننا محصورا في الصراخ للحصول على ما يرغب، دون أن يعطينا أي دليل على الشيء الذي يرغب فيه، ولا حتى بالإشارة . كان فهمه للغة والتعبير عن رغباته في أضيق الحدود . وكان في بعض الأحيان يقهقه إلى حد إزعاجنا، وفي

بعض الأحيان يهدأ كالفأر، وفي أوقات أخرى كان يبدو وهو يدندن أغنية لنفسه.

(Jamnia, 2001, p.2)

أفكار للتفحص

سبب التغير المفاجيء في المزاج ليس معروفا. ومن الممكن أن يكون الطفل يعاني نوعا من الألم التشنجي الذي يأتي ويذهب. إلا أنه لا توجد دراسات تؤيد هذا الرأي الذي لا يعدو كونه نوعا من التحزر. وليكون التصرف في الجانب السليم، قد يكون من الأفضل أن يؤخذ الطفل إلى الطبيب عندما تتناوبه فجأة حالات صراخ وهدوء، ليرى الطبيب إن كان يعاني ألما في المعدة أو صداعا أو التهاباً في الأذن أو أي ألم آخر.

إذا ضحك طفل توحدي تعمل معه وكان ضحكه مستمرا، فإنه لا يفعل ذلك استخفافا بك. التفسير الأقوى في هذه الحالة أنه في حالة عصبية ولا يعرف طريقة أفضل للتعبير عن حالته. القهقهة بالنسبة له قد تكون طريقة للتنفيس عن قلقه. حاول أن تتفحص بيئة الطفل وترى إن كان هناك ما يخيفه كأصوات أو مؤثرات بصرية معينة. وتأكد من أن بيئة الطفل منظمة بطريقة تفسر له بوضوح ما هو المطلوب وكيفية القيام بالعمل، وتبين له ترتيب النشاطات اليومية التي ستحدث خلال اليوم. وإذا كان الوضع منظماً وواضحاً وما زال يقهقه باستمرار، فإن هذا قد يدل على أن الوضع ما زال غير مألوف لديه أو أن المهمة المطلوب العمل عليها غير واضحة بالنسبة له، وستنخفض القهقهة عندما يصبح الوضع مألوفا لديه وتتناسب درجة صعوبة المهام المقدمة له مع مستوى الطفل.

ومما يؤسف له أن الأشخاص التوحديين، ولا سيما الأطفال منهم، يتعرضون في حالات كثيرة لسوء المعاملة بسبب ضعف التعبير العاطفي لديهم. تأكد دائما أنهم أشخاص لهم وضع "خاص"، وأنهم لم يختاروا أن يكونوا توحديين، وأنهم لا يستطيعون أن يفهموا الناس والطرق المناسبة للسلوك مع أقرانهم العاديين. إن ما يحتاجون إليه ليس العقاب، وإنما تعليمهم السلوكيات المناسبة بطريقة يفهمونها.

القلق والخوف

الخوف شعور انفعالي معقد، وما تفسره كشيء خطير يتوقف على كيفية معالجة أدمغتنا للأشياء والأحداث وتجاربنا.

فكر لثانية واحدة لماذا تشعر بالخوف من أشياء أو أحداث؟ وكيف تعرف أنك خائف؟ أنت تحس بالخوف لأن دماغك فسر وضعا معينا باعتباره خطيرا. إنك تبني حكمك على خبرات سابقة مخزنة في ذاكرتك. فإذا لسعتك نحلة على سبيل المثال، فإنك ستشعر بالخوف من النحل كلما رأيت نحلة. أما لو لم تجرب لسعة النحل، وتعلمت أن النحل لا يؤذي، فمن غير المحتمل أن تشعر بالخوف من النحل. ومثال آخر، إذا كنت تشاهد الأخبار وسمعت بحدث فسره دماغك بأنه قد يؤدي إلى حرب، فقد تخاف من ذلك الحدث ومما تعتقد أنه سينشأ عنه. ومن ناحية أخرى، نجد أن الشخص الذي لا توجد لديه ميول سياسية قد لايفهم عواقب الحدث الذي سمعت به لتوك. ولذلك، فإن ذلك الشخص لن يخاف من الحدث وسيتجاوز عنه وكأنه أي خبر آخر من الأخبار. وهكذا، فإن خبراتك وكيفية تفسير دماغك لهذه الخبرات ستؤثران على نوعية الأوضاع التي ستخيفك. وعليه، إذا لم يفسر الدماغ المعلومة تفسيرا صحيحا، فإن الأوضاع التي تخيفك قد لا تكون مخيفة في الحقيقة.

الخوف والقلق انفعالان عاطفيان يكتشفهما في الأشخاص التوحديين أي شخص يتفاعل معهم. إلا أنهم، ولا سيما في المراحل المبكرة من حياتهم، لا يخافون من

حيث أن الطريقة التي يعالج بها الأشخاص التوحديون المعلومات مختزلة، ولا يستطيعون فهم معناها كما يفعل الأشخاص العاديون[79] فلا عجب أن يكون تفسيرهم للأوضاع الخطيرة خاطئا. وهكذا، فإنهم يخافون من أشياء لا يخافها الشخص العادي، ومن ناحية أخرى، يمكن أن يجري الأطفال التوحديون في الشوارع دون تفكير في خطر السيارات، وقد يتسلقون إلى ارتفاعات خطيرة، أو قد يقفزون مباشرة داخل بركة سباحة دون أن يعرفوا أنهم قد يغرقون.

الأوضاع التي نعتبرها نحن خطيرة كباقي الأطفال. وحيث أن الخوف يعتمد على طريقة تفسير الدماغ للأوضاع، فإن مخاوف الأشخاص التوحديين مبنية على الأحداث والأشياء التي تقلقهم أو تؤذيهم. وكما سنرى في فصول قادمة، يعاني الأشخاص التوحديون مصاعب في المعالجة الحسية، بمعنى أن بعض الأصوات والمؤثرات البصرية تسبب لهم ألما حقيقيا، وأنهم لا يستطيعون أن يفهموا البيئة ولا يحبون التغيير. وهكذا، فإن الأوضاع التي يفسرها الدماغ باعتبارها خطيرة لدى الكثيرين من الأشخاص التوحديين هي الأوضاع التي يوجد فيها أحد العوامل التالية: أصوات معينة، وأطباء الأسنان، ووجود الشخص بين جمهور كبير، ووجوده في أوضاع تجري فيها فعاليات عديدة جدا (كالتلفزيون وهو مفتوح، وأشخاص يتحدثون، وآخرون يدخلون الغرفة أو يخرجون، وما إلى ذلك) وبانيوهات الحمامات، والأشخاص الذين يصففون الشعر، والأماكن الجديدة، والظلام، وعندما يتغير نظام حياتهم اليومي وغير ذلك كثير. هذا وتختلف مخاوف كل شخص توحدي عن الآخر. تصف احدى النساء التوحديات خوفها من المجوهرات كما يلي:

لدي دائما ومنذ بدأت أتذكر، مخاوف عظيمة من المجوهرات. ويشمل هذا الخوف أيضا مشابك الشعر والأزرار المعدنية، اعتقدت أنها مفزعة وكريهة ومثيرة للاشمئزاز. لو أنني أجبرت على لمس مجوهرات فإنني أشعر بصوت حاد لشيء معدني يصفر في أذني، وأشعر بمعدتي تنقلب من الغثيان، وبالصوت يزحف من قاع عمودي الفقري متجها إلى أعلى إلى أن يرن في أذني ثم ينزل إلى حنجرتي ويستقر في معدتي كالغثيان.

(Gerland, 1997, p. 54)

ليس بمستغرب أن الأشخاص التوحديين يخشون المجوهرات، فإن ما يشكل خوفا لدى شخص توحدي قد لا يخيف شخصا آخر. وما يراد توضيحه هنا أن الأشياء والأحداث التي تفزع الأشخاص التوحديين ليست عادة مما يعتبرها الشخص العادي مخيفة.

الخوف والقلق بالنسبة لبعض الأشخاص التوحديين هما الانفعالان العاطفيان اللذان يعظم الإحساس بهما، ولاسيما في السنوات الأولى من حياتهم. ذكر "توم ماكين" وهو شخص توحدي، أن الخوف كان الشعور المهيمن عليه، فكان يعيش في خوف دائم. الا أن إبقاء كل شيء في بيئته على حاله ساعده كثيرا لأن ذلك كان يجلب له شعوراً بالأمن والطمأنينة[176]. ومن الأخبار الطيبة في هذا الشأن أن الخوف من الأوضاع غير الملائمة يتناقص مع مرور الوقت وتطور إدراك الطفل، وعندما تكون البيئة منظمة حسب احتياجات الطفل، وعندما يتلقى تعليما مباشرا عن الأوضاع التي تشكل خطرا حقيقيا.

أفكار التدخل

حيث أن الطريقة التي يعالج بها الأشخاص التوحديون المعلومات مجزأة، فلا يستطيعون فهم معناها الكامل كما يفعل الأشخاص العاديون[79]، فلا عجب أن يكون تقديرهم للأوضاع الخطيرة خاطئا. وهكذا، يمكن أن يجري الأطفال التوحديون في الشوارع دون تفكير في خطر السيارات، وقد يتسلقون إلى ارتفاعات خطيرة، أو قد يقفزون مباشرة داخل بركة سباحة دون أن يعرفوا أنهم قد يغرقون. هناك أمهات كثيرات لأطفال توحديين يبقين جميع الأبواب مقفلة خلال بضع السنوات الأولى من عمر الطفل ويضعن وسائل وقاية على المقابس الكهربائية ويتخذن احتياطات أخرى لمنع الأطفال من عمل أي شيء خطير. ويعتبر ذلك تصرفا حكيما ولا سيما عندما يكون الطفل صغيرا في السن أو ذا مستوى إدراكي منخفض لأن تقديره للأوضاع الخطيرة ضعيف ويعتبر غير مستعد لتعلمها.

وهكذا، فعليك دائما أن تتخذ احتياطات مناسبة كالتأكد من إبعاد جميع الأشياء الحادة

أو الأدوات الكهربائية وإقفال الأبواب وعدم ترك يد الطفل عندما تكون معه في أماكن عامة، إلى أن تعرف أن الطفل مستعد ذهنيا لتعلم الأخطار المحتملة للأشياء والأوضاع.

ومع تطور إدراك الأطفال، يحتاجون أن يتعلموا بطريقة مباشرة نوعية الأوضاع التي تشكل في حياتهم خطرا، وما الذي قد يحصل في هذه الأوضاع الخطرة، وكيف يمكن تجنب هذه المخاطر. تذكروا دائما أن تعلموا الطفل باستخدام وسائل بصرية كالصور والرموز البصرية. لا تكتفوا بالاعتماد على الإرشادات اللفظية، فإن الأطفال التوحديين كما ستلاحظون في الفصول القادمة يصعب عليهم معالجة المعلومات اللفظية. فإذا أردتم على سبيل المثال أن تعلموهم عدم لمس المقابس الكهربائية، فإنه لا يكفي أن تطلبوا منه عدم لمسها كلما مد يده ولمسها. يمكنكم بدلا من ذلك أن تضعوا صورة يد تلمس المقبس وعليها علامة (×) بالإضافة إلى قول "لا تلمس". على أن تبقى هذه الصور بجانب كل المقابس الكهربائية في المنزل أو المدرسة.

عندما يكون الشخص التوحدي متوترا أو قلقا، فإن قدرته على التفكير تتناقص، حتى أنه قد ينسى المعلومات التي يعرفها في العادة. ولذلك، خذوا هذه العوامل في اعتباركم في الأوضاع التي تنطوي على خطورة محتملة. عندما يتوتر الطفل التوحدي على سبيل المثال، قد لا ينتبه للماء الساخن الذي على الموقد بجواره. كونوا واعين دائما!

الخجل والشعور بالذنب

لكي يشعر الإنسان بالخجل وبالذنب، ينبغي أن يفهم القواعد الاجتماعية ويعرف أن سلوكه انحرف عن تلك القواعد.

في نطاق التطور الطبيعي، نجد أن الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ثلاث سنوات لا يظهرون عادة شعورا بالذنب أو خجلا أو أية انفعالات عاطفية مماثلة[23]. ولكي تتطور

هذه المشاعر، فإنها تستغرق فترة أطول مما تستغرقه المشاعر الأخرى الأكثر بساطة كالسعادة والحزن لأنها تتطلب مستوى عاليا من الإدراك. ولكي تكون لديك هذه الانفعالات، فإنك تحتاج إلى شيئين هما:

١ . أن تفهم أن سلوكك قد انحرف عن قواعد المجتمع أو عما يتوقع الناس منك أن تفعله. ولذلك، فإنك تحتاج أن تعرف ماهية القواعد الاجتماعية المقبولة للسلوك وان تقارن سلوكك مع هذه القواعد.

٢ . أن تتوفر لديك الرغبة في أن تكون مقبولاً لدى الآخرين.

وحيث أن الأشخاص التوحديين يعانون صعوبة في تعلم القواعد الاجتماعية للمجتمع، وحيث أنهم يعانون في أكثر الأحيان التأخر الذهني، فإنه قلما يظهرون شعورا بالذنب أو خجلا[38]، فهم لا يفهمون سببا لأهمية اتباعهم لقواعد المجتمع لكي يقبلهم الناس. فقد يشاهدون وهم يخلعون ملابسهم أمام الناس، أو يمارسون العادة السرية، أو يقهقهون، أو ينفجرون في نوبة غضب، أو يأخذون طعاما من صحون غيرهم (أو يختلسون الشراب من أيدي غيرهم)، أو يشمون ملابس بعض الأشخاص أو أجزاء من أجسامهم، وهلم جرا. ومع ذلك، فإن درجة الافتقار إلى هذه المشاعر ستختلف من شخص توحدي إلى أخر. فقد نشهد بعض الأشخاص التوحديين من ذوي الأداء العالي يشعرون بالخجل أو الذنب، إلا أن ذلك يعتبر نادرا.

قد نشهد بعض الأشخاص التوحديين من ذوي الأداء العالي يشعرون بالخجل أو الذنب، إلا أن ذلك يعتبر نادرا

أفكار للتدخل

على الرغم من أن التعبير عن الشعور بالذنب والخجل نادر بين الأشخاص التوحديين، يمكن تعليمهم تحسين سلوكهم من خلال أساليب التدخل المناسبة. ينبغي تعليم الأطفال التوحديين معرفة نتائج سلوكهم بطريقة يستطيعون فهمها. فإذا أردنا أن

نعلم طفلا توحديا عدم خلع ملابسه في أماكن عامة على سبيل المثال، فإننا لا نستطيع أن نشرح له ذلك من خلال القول أن ذلك غير مقبول لدى الناس (فهو عيب أو حرام كما نفعل مع الأطفال الطبيعيين). إن في وسعنا أن نحصل على نتائج أفضل إذا اكتفينا بتعليمه أن هناك مكانا معينا يستطيع فيه أن يخلع ملابسه، وهذا المكان هو الحمام وغرفة نومه. وقد نلجأ في بداية مراحل تعليمه إلى مكافأة الطفل على اتباعه للتعليمات بإعطائه شيئا يحبه. وينبغي البدء بتعليمهم مثل هذه المهارات في أعمار مبكرة، كي لا تتطور لديهم عادات يصعب تغييرها فيما بعد.

الافتخار (الاعتزاز بالنفس)

الافتخار انفعال عاطفي يصدر عن الأشخاص التوحديين، حيث أنهم يسعدون عندما يتمون شيئا يحبون أن يفعلوه بنجاح[133]. وعلى النقيض من ذلك، نجدهم يغضبون عندما يطلب منهم فعل شيء لا يعرفون كيف يفعلونه. وقد حدث أن شاهدت المؤلفة بعض الأشخاص التوحديين يحاولون اختلاس الإجابة من تلاميذ آخرين لكي تكون إجاباتهم صحيحة. وما يميز بين الأطفال التوحديين وغيرهم من الأطفال هو طريقة استجابتهم للثناء. ويبدو على بعض الأطفال التوحديين ممن تقل أعمارهم عن ٥ سنوات (وهي الفترة التي تكون فيها أعراض التوحد على أشدها) أنهم لا يستجيبون للمدح ويزيحون نظرهم عندما يثنى عليهم[133]. إلا أنه مع التطور، يتجه الكثيرون منهم نحو الاستجابة فيظهرون سعادتهم عندما يثنى عليهم.

أفكار التفضل

يود الأطفال التوحديون أن يحسوا بالنجاح مثلنا تماما. إلا أنه، وبسبب استجابتهم

للمدح بطريقة تختلف عن استجابة الأشخاص العاديين، فقد يفسر الغير سلوكهم كدليل على أنه لا يهمهم الإحساس بالنجاح أو عدمه. إن هذا غير صحيح، ومن المهم إذاً أن نتيح لهم الفرص التي تشعرهم بالنجاح، لأن النجاح يجلب مزيدا من النجاح. وهذا ما يمكن فعله من خلال التناوب بين المهام التي يفعلونها جيدا وبين مهام أخرى لا يعرفون كيف يفعلونها، أو لا يزالون يتعلمون كيف يفعلونها.

تأكد من عدم مناقشة وضع الطفل وهو موجود، فقد تندهش من قدرة الأشخاص التوحديين على الفهم. قالت إحدى الأمهات:

أطفالنا التوحديون ليسوا أغبياء ولا متبلدي الشعور، إنهم يعرفون أن الزيارات التي نقوم بها إلى الأطباء والمستشفيات تعني أن هناك شيئا على غير ما يرام، ويعرفون أن لديهم شيئا غير عادي. كان "جيمي" في السنة الرابعة من عمره يبكي عندما يسمع أباه أو يسمعني نذكر كلمة "توحد" وينبغي أن نتعلم من ذلك.

(Johnson, 2000, p.166)

وهناك أشخاص توحديون كثيرون يستجيبون للثناء عندما يبلغون مرحلة عمرية أكبر. من المهم لذلك أن تعرف المزيد عن الطفل الذي تعمل معه بصورة فردية لتتعرف كيف يستجيب للثناء. واعلم أنه كلما كان الطفل التوحدي أكثر تقدما ذهنيا، زاد احتمال استجابته للثناء اللفظي.

الغيـــرة

ليس هناك على حد علم المؤلفة دراسات تناولت بالتحديد تعبير الغيرة لدى

الأشخاص التوحديين . أما إذا بنينا على تقارير كثيرة من الأمهات ، فالأطفال التوحديون قد يتضايقون كثيرا عندما تهتم أمهاتهم بأطفال غيرهم . وقد يعبرون عن ذلك بسلوكيات غير لائقة من أجل أن يجلبوا انتباه أمهاتهم أو أشخاص آخرين كمعلميهم . ومن الأمور المنطقية أيضا أن نستنتج أنه بسبب وجود سلوك التعلق بالغير لدى الأشخاص التوحديين ، وبسبب امتلاكهم لمشاعر عاطفية ، فإن شعورهم بالغيرة عندما يتحول اهتمام شخص يحبونه إلى شخص آخر ، أمر محتمل جدا .

التعبير عن العواطف من خلال لغة الجسد

عندما نعبر عن أنفسنا ، نستخدم تنغيمات الصوت ولغة الجسد وتعبيرات الوجه . إذا كنا مسرورين ، فإننا ننزع إلى المشي والتحدث بسرعة أكثر ، وتتجه ملامح وجوهنا إلى الاسترخاء . ومن ناحية أخرى ، إذا كنا في حالة غضب ، بالإضافة إلى العبوس ، فقد نمد أحد أصابعنا إلى الخارج عندما نتحدث لشخص ما ، وربما نرفع أصواتنا (وقد نتخلى عن سلوكنا المعقول) . تصور الآن ما يلزمك للتعبير عن عواطفك من خلال لغة الجسد : عليك أن تفكر كيف تصبح نبرات صوتك ، وتفكر بسرعة كلامك ، ووضع حاجبيك ، وامتداد شفتيك ، والمشي بسرعة أو ببطء ، وكيف ستتلقى رسالة شفوية عبر شخص ما ، ومتابعة ردود فعله نحوك ، وهلم جرا . الا أنه يندر أن نفكر في الطريقة التي نعبر بها عن عواطفنا من خلال لغة أجسادنا ، فهي احدى العمليات التي تتم معالجتها في الدماغ بطريقة تلقائية .

نظرا للصعوبات التي يواجهها الأشخاص التوحديون في تنظيم ودمج كم كبير من المعلومات ، فهم عوضا عن

عند التفكير في كل العناصر السابقة ، لا نندهش من كون الأشخاص التوحديين يصعب عليهم التعبير عن عواطفهم كما يفعل الأشخاص العاديون ، لأنهم لا يملكون

وسيلة معالجة تلقائية في أدمغتهم . وبالتالي ، فهم ينزعون إلى الاعتماد على تعبيرات وجوههم فقط للدلالة على عواطفهم . لأنهم يجدون صعوبة في تنسيق مشاعرهم العاطفية مع لغة الجسد ، وتنغيم الصوت ، وملامح وجوههم للتعبير عن عواطفهم .

تنسيق مشاعرهم العاطفية مع لغة الجسد، ونبرات الصوت وملامح وجوههم للتعبير عن عواطفهم، ينزعون إلى الاعتماد على تعبيرات وجوههم

التقمص العاطفي: الإحساس بما يحس به الآخرون

يُظهر الأطفال الطبيعيون التقمص العاطفي (empathy) عندما يتفاعلون مع مشاعر الآخرين ، وذلك بأن يعكسوا نفس المشاعر أو يعرضوا المواساة والمساعدة لشخص في حالة حزن . وهكذا ، فإن التقمص لا ينحصر في القدرة على قراءة مشاعر الآخرين ، بل يمتد أيضا إلى الإحساس بما يحس به الطرف الآخر . وعندما يبلغ الأطفال الطبيعيون سنتين ، يبدأون بإظهار التقمص العاطفي نحو الآخرين[313] ، فيعرضون المساعدة أو المواساة عندما يرون أشخاصا يبدو عليهم الحزن أو الألم من خلال محاولتهم تقديم شيء أو قول عبارات مثل " لا تبك " أو تقديم هدية مما لديهم كقطعة حلوى أو دمية . كما أن الطفل يبدأ أيضا بمشاركة غيره في ألعابه وإعطاء أشياء لأشخاص آخرين (مع أن هذه المهارة لا تصل إلى تطور كامل إلا في السنة الثالثة من عمر الطفل) .

أكثر ما يوصف به الأشخاص التوحديون أنهم يفتقرون إلى جميع أشكال التقمص العاطفي . إنهم في أكثر الحالات لا يبالون بأحاسيس الآخرين ، وقلما يعرضون المواساة أو المساعدة على غيرهم . في تجربة لفحص مشاعر التقمص لدى أطفال توحديين صغار ، جرت المقارنة بين ثلاث مجموعات هي : مجموعة أطفال لديهم تأخر ذهني دون توحد ، ومجموعة أطفال توحديين (أعمارهم ٤٢ شهرا) ، ومجموعة

الافتقار إلى سلوكيات التقمص صفة تشمل جميع الاضطرابات المرتبطة بالتوحد بما فيها التوحد نفسه، ومتلازمة اسبيرجر، والاضطرابات التطورية الشاملة غير المحددة (PDD-NOS)، إلا أن الافتقار إلى التقمص يتضح أكثر لدى الأشخاص التوحديين.

أطفال طبيعيين في تطورهم. طلب من أمهاتهم أن يضطجعن ويتظاهرن بالمرض. أظهر الأطفال الطبيعيون والأطفال الذين لديهم تأخر ذهني دون توحد مشاعر حزن لمرض أمهاتهم. كان هؤلاء الأطفال ينظرون إلى وجوه أمهاتهم من وقت إلى آخر محاولين التخفيف عنهن بالتمسيد على شعرهن أو الالتصاق بهن. أما الأطفال التوحديون، فلم يظهر عليهم أنهم فهموا حالة أمهاتهم. فلم يركزوا نظرهم على نظرهن ولم ينظروا إلى وجوههن ولم يحاول أي منهم تقديم المواساة[248].

أفكار للتدخل

عندما يبدو تلميذ أو طفل توحدي غير مكترث بمشاعرك، تأكد من أن دورك كشخص يعمل مع أشخاص توحديين هو ألا تأخذ الأمر بطريقة شخصية. إن إحساس التقمص لدى الإنسان يتطلب منه العديد من المهارات الإدراكية واللغوية، وهي مهارات يفتقر إليها عادة الأشخاص التوحديون. وهكذا فإن عدم شعور الطفل التوحدي بما تحس به وعدم تقديمه للمواساة والمسايرة ليس اختيارا منه، بل هو جزء من جملة نقاط القوة والضعف التي تلاحظ لدى الأشخاص التوحديين.

فهم المشاعر العاطفية لدى الغير

يظهر الأشخاص التوحديون صعوبة في تمييز مشاعر غيرهم وفهمها. إلا أنه لا يمكن القول إن الأشخاص التوحديين لا يستطيعون تمييز مشاعر الغير على الإطلاق، ولكن ذلك لا يكون سهلا بالنسبة لهم كما هو بالنسبة للأشخاص

يظهر الأشخاص التوحديون صعوبة في تمييز مشاعر غيرهم وفهمها. في تجربة هامة أجراها كل من "ويكس" و "هوبسون"[288]، جرت مقارنة ١٥ طفلا توحديا مع ١٥ طفلا غير توحدي من نفس العمر الزمني والعمر العقلي. أعطيت المجموعتان صورا يمكن تقسيمها إلى أزواج حسب تعبيرات الوجه أو العمر أو الجنس أو نوع القبعة. معظم الأطفال غير التوحديين طابقوا بين الصور حسب تعبيرات الوجه. وبكلمة

العادين، وبالإضافة إلى ذلك يمكن التساؤل بأن هناك انفعالات كالسعادة والغضب يكون تمييزها أسهل عليهم من تمييز انفعالات أخرى كالدهشة والقلق والخجل.

أخرى، تمت مطابقة الأشخاص المسرورين مع أشخاص مسرورين، والأشخاص الكئيبين مع أشخاص كئيبين، وهلم جرا. أما الأطفال التوحديون، فقد اختاروا مطابقة الصور حسب نوع قبعة الشخص الذي في الصورة. أي أن الأطفال التوحديين لا يميلون إلى الانتباه لتعابير وجوه الناس. إلا أنه عندما طلب المختبرون من الأطفال التوحديين أن يطابقوا الصور حسب تعبيرات الوجه لدى الأشخاص الذين في الصور، تمكن عشرة أشخاص من خمسة عشر (٦٧٪) القيام بذلك. وعندما أجرى مختبرون آخرون اختبارات مماثلة، وجدوا نفس النتائج[248, 254].

الأطفال التوحديون أقدر من غيرهم على مطابقة الصور حسب ملامح وتعبيرات الوجه عندما تقلب ... أعلاها!

مما يدعو الى الدهشة في تجربة ويكس وهوبسون، ملاحظة أن الأطفال التوحديين كان أداؤهم أفضل بكثير من غيرهم في مطابقة الصور حسب ملامح وتعبيرات الوجه عندما قلبت الصور أسفلها أعلاها! ولا أحد يدري سبب ذلك، لكن كاتبي هذه الدراسة رأيا أن الأطفال التوحديين لديهم أساليب غير طبيعية في استكشاف الانفعالات وملامح الوجه.

لا يدرك الأشخاص التوحديون أن الإيماءات الجسدية والتنغيمات الصوتية تعبر عن انفعالات عاطفية.

وبالإضافة إلى ما سلف، يصعب أيضا على أطفال توحديين أن يطابقوا بين المشاعر العاطفية والتنغيمات الصوتية وإيماءات الجسد. إنهم لا يدركون أن كل إيماءة جسدية تعبر عن انفعال عاطفي معين. وكذلك بالنسبة للتنغيمات الصوتية. طلب "هوبسون"[115] من أطفال توحديين أن يطابقوا صوراً لوجوه تعبر عن مشاعر مختلفة وتنغيمات صوتية مسموعة عبر مسجل ومطابقة تعبيرات الوجوه وإيماءات جسدية. لم يعرف معظم الأطفال أي نغمة صوتية أو أي إيماءه جسدية تتناغم مع تعبير معين للوجه. وعندما طلب منهم أن يطابقوا أصوات الحيوانات وصورها، لم يجدو صعوبة في القيام بذلك.

بناء على التجارب السابقة، يمكننا أن نستنتج أن تمييز المشاعر التي تجسدها تعبيرات وجوه الناس من الأمور الصعبة على الأشخاص التوحديين. إنهم لا ينتبهون انتباها طبيعيا للانفعالات التي يظهرها غيرهم من الناس. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن القول بأن هناك انفعالات، كالسعادة والغضب، يكون تمييزها أسهل عليهم من تمييز انفعالات أخرى كالدهشة والقلق والخجل. وهكذا، ليس الأمر أن الأشخاص التوحديين لا يستطيعون تمييز انفعالات الغير على الإطلاق، وأنما الأمر أن ذلك ليس طبيعيا وسهلا بالنسبة لهم كما هو بالنسبة للأشخاص العاديين. هناك عوامل متعددة تؤثر على مقدرة الشخص التوحدي على تمييز مشاعر الآخرين، نستعرضها فيما يلي:

١ - **مستوى التطور العقلي:** إدراك المشاعر العاطفية مرتبط بالتطور العقلي. وكما هو الحال في معظم السلوكيات التي يظهرها الأشخاص التوحديون، أكثر ما تتضح هذه الصعوبة في الأعمار الصغيرة وفي الأشخاص التوحديين الذين تنخفض أعمارهم العقلية[117].

٢ - **نوع الانفعال العاطفي الذي سيتم تمييزه:** المشاعر البسيطة كالسعادة والحزن والخوف والغضب أسهل تميزا من غيرها من المشاعر المعقدة والتي تتطلب مستوى معالجة أعلى كالدهشة والشعور بالذنب والخجل[38]. كما يصعب عليهم التمييز بين المشاعر المتشابهة كانفعالي الخوف والدهشة أو الحزن والغضب.

٣ - **التطور اللغوي:** هذا هو أهم عامل يتعلق بتمييز المشاعر في الأشخاص التوحديين. عندما يقارن الأطفال التوحديون بمجموعات أخرى من نفس المستويات اللغوية في أوضاع اكلينيكية منظمة، لا يبقى هناك اختلافات في تصنيف المشاعر بناء على الصور. لكن الصعوبات يستمر وجودها لديهم في

أوضاع الحياة اليومية . كما أنهم، حتى وإن كانوا قادرين على الكلام بطلاقة، أقل احتمالا (لا نقصد النفي وإنما نعني أن تكرار الحدوث أقل بكثير مما هو الحال لدى الأطفال الآخرين) لاستخدام وتسمية وفهم المصطلحات المتعلقة بالمشاعر العاطفية في أحاديثهم عند مقارنتهم بباقي الأطفال غير التوحديين[116] .

أفكــار للتدخــل

الأطفال التوحديون يمكن أن يتعلموا التمييز بين المشاعر، ولا سيما التي تنطوي على انفعالات سهلة كالسعادة والحزن والغضب والخوف . ولذلك، ينبغي أن يتناول منهج الأشخاص التوحديين تمييز المشاعر العاطفية والتعبير عنها كجزء أساسي من المنهج .

لكي يتم تعليم طفل توحدي أسماء المشاعر العاطفية، ينبغي أن تسمي هذه المشاعر لهم، فإذا رأيت الطفل سعيدا أثناء نشاطات اللعب على سبيل المثال، فقل له "أنت سعيد" . يكون هو شاعرا بأحاسيس السعادة، وما عليك الا أن تسميها له . وحتى لو لم يستجب الطفل في البداية، فإنه بالممارسة المستمرة، سيميز ما تتحدث عنه . وعندما تعتقد أن الطفل أصبح يميز أسماء المشاعر الأساسية، تستطيع أن تضيف هدفا آخر هو : أن يميز سبب المشاعر . في المثال السابق، تستطيع أن تقول "أنت سعيد لأنك تحب هذه اللعبة" أو "أنت سعيد لأنك ذاهب إلى محل البيتزا" أو " أنت حزين لأن أمك ليست آتية" . وبطبيعة الحال، ليس من السهل دائما تمييز سبب الانفعال العاطفي لدى الأشخاص التوحديين . وإذا ظننت إنك تعرف سبب انفعال الشخص، فاذكر له اسم الانفعال وسببه .

علم الأطفال التوحديين أن يميزوا المشاعر التي يظهرها غيرهم من الناس . يمكنك أن تفعل ذلك بأن تريهم صورا تظهر أشخاصاً تبدو على وجوههم مشاعر مختلفة . يمكن

شراء هذه الصور من شركات تنتج صورا جاهزة تعبر عن المشاعر كشركة "إيماجينارت" (Imaginart) (وستجد عنوانها في آخر الفصل) وغيرها كثير. وإذا كنت لا تستطيع الحصول على صور جاهزة، فإنك تستطيع أن تقص صورا من المجلات أو تلتقط الصور التي تريدها. هناك مسلسل معين يفضل أن تتبعه. علمهم أولا كيف يطابقون بين الصور بناء على تعبيرات المشاعر لدى الأشخاص الذين في الصورة. وعندما يتقنون المطابقة، أحضر لهم صورا مختلفة واطلب منهم أن يعطوك صورا بناء على تعبير شعور تحدده أنت. وعندما يتقنون ذلك اطلب منهم أن يسموا المشاعر التي تظهر في الصور (إذا كان لديهم مهارات لفظية). الخطوة الأخيرة في هذا المسلسل أن تعلمهم أسباب هذه المشاعر. قدم لهم على سبيل المثال، صورا تبين انفعالات مختلفة وأحداثا مختلفة. اطلب منهم أن يطابقوا بين كل حدث والانفعال الذي يناسبه. الوجه السعيد على سبيل المثال يناسب شخصا تلقى هدية.

عندما تُعلم المشاعر لأشخاص توحديين، خذ في اعتبارك أن بعض المشاعر أسهل من غيرها. المشاعر الأساسية: حزين وسعيد وغاضب ومتألم وخائف أسهل بكثير للتعلم من خجول ومرتبك وشاعر بالذنب ومندهش.

تذكر أيضا أن عليك أن تعلمهم تعميم استخدام المهارات التي تعلموها. فعلى الرغم من أنك قد تعلمهم تمييز المشاعر من خلال الصور، فإن من المهم أن تطلب منهم تطبيق المهارات التي تعلموها في مختلف الأوضاع التي يواجهونها يوميا. اطلب منهم أن يحددوا نوعية الانفعالات في الأشخاص الذين حولهم كالمعلمين والمعلمات والآباء والأمهات والأطفال الآخرين الذين يحتكون بهم.

عندما يكونون قد تعلموا تمييز وتسمية الانفعالات الأساسية على الأقل، تكون

خطوتك التالية أن تجعلهم يطابقون بين التنغيمات الصوتية وإيماءات الجسد بالمشاعر التي تمثلها. ونظرا للصعوبة التي ينطوي عليها هذا النوع من التعليم، تأكد قبل تقديم هذا الهدف أن الشخص مستعد لتعلمه. لا تقدم هذا الهدف إلى أطفال توحديين صغار السن أو إلى من هم أكبر منهم من التوحديين لكن تطورهم الإدراكي منخفض. عندما تقرر أن الطفل مستعد، تستطيع أن تعلمه ذلك من خلال الصور أو أفلام الفيديو أو لعب الأدوار.

التعلق

على الرغم من أن أمهات كثيرات يشعرن أن أطفالهن التوحديين ليسوا متعلقين بهن، فقد بينت البحوث أنهم يتعلقون بهن. ومع ذلك، فإن طريقة تعبيرهم عن التعلق قد لا تكون نفس الطريقة التي تألفها الأمهات. الأطفال العاديون يبتسمون ويعانقون ويرحبون ويتحدثون مع أمهاتهم ويشركونهن في خبراتهم عندما يعاد دمجهم بهن بعد فترة من الانفصال. ومن ناحية أخرى، يكون ميل الأطفال التوحديين إلى الابتسام والتحدث والمعانقة والمشاركة في الخبرات أقل بكثير مما يفعله الأطفال العاديون. إلا أن توجه الأطفال إلى أمهاتهم، ومحاولة الاقتراب منهن، والتصرف إزاءهن بطريقة تختلف عن تصرفهم مع غيرهن، يقوم ذلك كله دليلا قويا على أنهم يفضلون وجودهم مع أمهاتهم، وأنهم متعلقون بهن.

وحيث أن جميع المشاعر العاطفية مرتبطة بما لدى الشخص من إدراك، فإن بعض هذه المشاعر أسهل للفهم والتعبير من مشاعر أخرى. والأطفال التوحديون يستطيعون التعبير عن مشاعر أساسية كمشاعر السعادة والحزن والغضب، لكن ميلهم أقوى للتعبير عن الغضب والقلق. كما أنهم لا يعبرون عن مشاعرهم باستخدام كامل

الإيماءات الجسدية والتنغيمات الصوتية التي يستخدمها الأطفال العاديون. إنهم على الأرجح يستخدمون تعبيرات وجوههم فقط. كما أنهم قد يظهرون مشاعر غير ملائمة إزاء أوضاع معينة. ومثال ذلك أن يضحكوا وهم في حالة قلق. كما أن بعض الأشخاص التوحديين وليس كلهم، لوحظوا وهم يعبرون عن شعورين مختلفين في آن واحد حيث يبدو انفعال السعادة على أحد جانبي الوجه وانفعال الغضب على الجانب الآخر. وهو أمر لا يعرف أحد له سببا.

يبدو على الأطفال التوحديين الخوف من أشياء لا نرى فيها خطرا، ولكنهم لا يخافون من خطر حقيقي كاجتياز الشوارع أو تسلق قمم عالية دون خوف من سقوط. أما تعبير الأطفال التوحديين عن الشعور بالذنب وعن الخجل والارتباك فيندر حصوله لأنهم يفتقرون إلى الفهم القائم على الإدراك، والذي لابد منه للتعبير عن مثل هذه المشاعر. وفي الحالات النادرة التي يتمكن فيها أطفال توحديون من التعبير عن مثل هذه الانفعالات، يكون هؤلاء عادة من ذوي الأداء العالي.

فيما يتعلق بفهم المشاعر التي يظهرها أشخاص آخرون، ليس لدى الأشخاص التوحديين رغبة أو ميل للانتباه لتعبيرات الآخرين. وبدلا من ذلك، نجد أنهم يفضلون الانتباه لأشياء أخرى غير الانفعالات، كملابس الشخص أو تصفيفة شعره. إلا أنهم يستطيعون تمييز مشاعر الآخرين الأساسية كالسعادة والغضب عندما يطلب منهم ذلك، بينما يصعب عليهم تمييز انفعالات معقدة كالدهشة والخجل والشعور بالذنب والارتباك. ونقول في النهاية إن الأشخاص التوحديين الذين تطورت لديهم اللغة اللفظية يستطيعون تحديد وتمييز مشاعر الأشخاص بشكل أفضل بكثير من غيرهم من الأشخاص التوحديين ممن لم يتطور الكلام لديهم.

من أبرز ما تم الكشف عنه في التوحد أن الأشخاص التوحديين يندر أن يظهروا التقمص العاطفي، أي الإحساس بما يحس به الآخرون وعرض المساعدة والمواساة على أشخاص أصابتهم حالة مؤسفة.

وكما هو الحال في جميع خصائص التوحد، توجد عوامل عديدة تؤثر على التعبير عن المشاعر وفهمها. وتشمل هذه العوامل تطور الإدراك، والأوضاع، والتطور اللغوي، والعمر، ونوع التفاعلات. وبكلمة عامة، نقول إن أوضح ظهور لخصائص التوحد يكون في السنوات الأولى من العمر ويتناقص من مرور الوقت.

عنوان "إيماجينارت" (IMAGINART)
على شبكة الإنترنت www. Imaginartonline.com
العنوان البريدي: 307 Arizone Street
Bisbee, Arizona, 85603 USA
هاتف: (520)432-5741
فاكس: (520)432-5134
البريد الإلكتروني: Imaginart@compuserve.com

اختبر معلوماتك

١) إلى ماذا يشير مصطلح التعلق؟ وكيف يقاس؟

٢) لماذا تظن أمهات الأطفال التوحديين أن أطفالهن ليسوا متعلقين بهن؟

٣) هل يتعلق الأطفال التوحديون بإخوانهم ومعلميهم؟

٤) اذكر انفعالين عاطفيين أساسيين، واذكر انفعالين معقدين، واشرح سبب اعتبارهما معقدين؟

٥) صف الطريقة التي يعبر بها الأشخاص التوحديون عن انفعالات أو مشاعر أساسية؟

٦) لماذا لا يخاف الأطفال التوحديون عادة من أشياء يخاف منها غيرهم من الأطفال؟

٧) لماذا يصعب على الأطفال التوحديين أن يحسوا بالخجل والشعور بالذنب؟

٨) هل يستطيع الأطفال التوحديون أن يميزوا مشاعر الأشخاص الآخرين؟

٩) اذكر ثلاثة عوامل تؤثر على طريقة تمييز الأطفال التوحديين لمشاعر الغير؟

١٠) هل يظهر الأطفال التوحديون سلوكيات تقمص؟ ماهي المضامين التعليمية المبنية على هذه الخاصية؟

الفصل الخامس

التفاعل الاجتماعي

مقدمة الفصل

إذا سألنا الناس عما يعتقدونه عن "التوحد" ، سيقول معظم الذين سمعوا بالمصطلح من قبل أن "الأشخاص التوحديين منعزلون عن غيرهم ويعيشون في عالمهم الخاص بهم" . وقد يضيف البعض "الأشخاص التوحديون عدوانيون" . أما الذين قرأوا قليلا عن التوحد ، فسيضيفون "إنهم لا يخافون من الأشياء الخطيرة ويقهقهون في أوقات غير مناسبة للقهقهة" . وعلى الرغم من الصحة الجزئية لهذه الأقوال ، بمعنى أنها تنطبق على بعض الأشخاص التوحديين ، فإن هذه الملامح لا تصف ما يعنيه التوحد في الحقيقة . التوحد لا يعني الانعزال الاجتماعي ، ولا يعني انعدام المشاعر العاطفية ، ولا يعني بكل تأكيد أن الشخص التوحدي سيكون عدوانيا . التوحد يعني أن الشخص يجد مصاعب في فهم العالم الاجتماعي وتطوير المهارات اللازمة للمشاركة بطرق نعتبرها نحن "طبيعية" . ولكن ، عندما يتطور الأشخاص التوحديون ذهنيا ويتطورون لغويا ، يمكن أن يصبح معظمهم من المهتمين بالغير ومن الراغبين في التفاعل مع الناس إذا وجدوا مساعدة لفهم حقيقة العالم الاجتماعي . ومع ذلك ، فإنهم لن يكتسبوا النطاق الكامل للمهارات الاجتماعية نتيجة لإصابتهم بالتوحد . في الأجزاء القادمة من هذا الفصل ، سيتم فحص كيفية تطور المهارات من حيث الاستجابة والبدء بالتفاعل الاجتماعي ، والمحافظة على التبادلية الاجتماعية والعاطفية في ضوء متغيرات التطور والبيئة .

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل :

- البدء بتفاعلات اجتماعية .
- الاستجابة للتفاعلات الاجتماعية .
- كيفية تطور البدء بتفاعلات اجتماعية والاستجابة لها مع تقدم العمر .
- أفكار للتدخل .

البدء بتفاعلات اجتماعية لدى الأشخاص التوحديين

البدء بتفاعل اجتماعي هو أية محاولة لإشراك أشخاص آخرين في تفاعل. وقد يشمل ذلك النظر إلى الشخص، أو إعطاءه شيئاً، أو قول شيء له، أو طرح سؤال عليه، أو الابتسام، أو الغمز بالعين، أو الصراخ على شخص آخر، أو طلب دمية منه، أو قول "أنظر"، أو تحية، أو الطلب من شخص آخر أن يلعب، أو الاقتراب من شخص، أو عمل إشارة له، وهلم جرا. عندما نبدأ تفاعلاً اجتماعياً، ينبغي أن يكون ناجحاً، أي أن ننجح في جذب انتباه الشخص الآخر وجعله يفعل ما نريد. وبخلاف ذلك، لن تكون المبادرة فعالة. إحفظ هذه النقطة في ذاكرتك لأنها مهمة جداً عند محاولة فهم خصائص التوحد.

البدء بتفاعل اجتماعي هو أية محاولة لإشراك أشخاص آخرين في تفاعل.

قبل أن ننتقل إلى مناقشة المبادرة بالتفاعلات الاجتماعية في التوحد وكيفية تطورها، هناك نقطة هامة جداً ينبغي التنويه إليها، وهي كما أسلفنا في الفصول السابقة، أن ظهور التوحد يختلف بدرجة كبيرة من شخص إلى آخر. فالتوحد يصيب أشخاصاً تختلف درجات ذكاء بعضهم عن البعض الآخر. والأمر نفسه ينطبق على تطور الكلام. وبالإضافة إلى ذلك، الأشخاص التوحديون قابلون للتعلم. ويعتمد ظهور أعراض التوحد أيضاً على البيئة، فتتجه الأعراض إلى النقصان في أوضاع منظمة وواضحة، والعكس هو أيضاً صحيح. هذه العوامل كلها لها تأثير كبير على كيفية تطور الشخص التوحدي. وبهذا يصعب تعميم المسار التطوري الذي سيتخذه جميع الأشخاص التوحديين. وبالرغم مما سلف، نستعرض فيما يلي مراحل تطور المبادرة بالتفاعلات الاجتماعية والاستجابة لها، والتي تصف التسلسل الذي تتطور عليه هذه المهارات بشكل عام. إلا أنه لا يمكن تحديد العمر الانتقالي من مرحلة إلى أخرى، كما

إن مصطلح "المهارات الاجتماعية" هو عنوان يستخدم للإشارة إلى أي سلوك له علاقة بالناس الآخرين. هناك مجموعة واسعة جداً من السلوكيات التي يشملها هذا المصطلح. فقد تمتد من مجرد النظر إلى شخص آخر وتصل إلى الاتصاف بتفهم بديهي لاحتياجات الغير، وإلى كون الشخص جذاباً وكاريزمياً (أي ذا شخصية قيادية مؤثرة وجذابة).

أننا لا نستطيع افتراض أن كل من يعاني التوحد سيصل إلى المراحل المتقدمة فحسب، بل قد يبقى البعض منهم في مرحلة الطفولة المبكرة طيلة حياتهم، بينما يصل آخرون إلى مرحلة المراهقة والبلوغ وهم في سن العاشرة من أعمارهم على سبيل المثال.

البدء بتفاعلات اجتماعية: الطفولة المبكرة (إلى خمس سنوات)

خلال السنوات القليلة الأولى، يندر أن يبادر الطفل التوحدي ببدء أي تفاعل مع الغير فيبقى منعزلاً عن غيره في عالمه الخاص به. ولكن هذا الانعزال لا يعد كدليل على عدم رغبته في الاشتراك الاجتماعي، بل أنه لا يفهمه.

خلال السنوات القليلة الأولى، يندر أن يبادر الأطفال التوحديون ببدء أي تفاعل مع الغير. فإذا أرادوا شيئاً، فإنهم يحبذون الحصول عليه بأنفسهم أو عدم الحصول عليه نهائيا. وفي الحالات النادرة التي يبادرون فيها إلى البدء بتفاعل، يكون ذلك على الأرجح لأنهم يريدون شخصا بالغا يأتي لهم بشيء. إلا أنه من النادر جداً أن يبادر هؤلاء إلى البدء بتفاعل لأغراض اجتماعية[17].

البدء بتفاعلات اجتماعية: الطفولة

ينبغي علينا التمييز بين البدء بتفاعلات مع أشخاص لطلب شيء أو على سبيل التفاعل الاجتماعي، هذان أمران مختلفان، والحافز لديهما عاملان مختلفان. الحافز في الحالة الأولى الحصول على شيء، وفي الثانية تحقيق غرض اجتماعي بحت.

١ . المرحلة الأولى: زيادة مبادرات البدء بالتفاعل لطلب أشياء: مع التطور، يزداد عدد مبادراتهم إلى البدء بتفاعل مع الكبار للحصول على شيء أو مساعدة. هذه المهارة تتطور لديهم قبل مدة طويلة من مبادرتهم إلى البدء بالتفاعل لأغراض اجتماعية[17,53,68,164,187].

تكرار المبادرة الاجتماعية مرتبط بذكاء الطفل التوحدي وقدرته على الكلام.

١ . المرحلة الثانية: زيادة مبادرات البدء بالتفاعل لأغراض اجتماعية: وبصورة تدريجية، تصبح الزيادة البطيئة في المبادرة إلى التفاعل لأغراض اجتماعية بادية للعيان. وأكثر ما يحصل ذلك مع أشخاص بالغين يألفونهم، وفي أوضاع مألوفة.

وبالرغم من أنهم يبدأون تدريجياً بالمبادرات الاجتماعية، إلا أن الطرق التي يتبعونها للقيام بذلك تختلف عن باقي الأطفال.

بينما يبادر الأطفال العاديون إلى تفاعلات اجتماعية بطرق شتى كمناداة أسماء الغير والإشارة والكلام وما إلى ذلك، يغلب أن يحاول الأطفال التوحديون المبادرة الاجتماعية من خلال تحريك أجسامهم والتقرب جسديا إلى الغير.

أجرى "هاوك" وزملاؤه (١٩٩٥)[113] بحثا اشتمل على أطفال توحديين معدل أعمارهم ٩ سنوات، ولديهم تأخر ذهني خفيف، ومهارات لغوية تعادل مستوى ٥ سنوات. وجد الباحثون أن الأطفال التوحديين المشمولين بالدراسة حاولوا الاقتراب من أشخاص كبار وبدء التفاعل الاجتماعي معهم كغيرهم من الأطفال الذين لا يعانون التوحد. الا أنهم يبادرون إلى البدء بتفاعلات اجتماعية بطرق غير عادية. إنهم لا يعرفون الطرق الملائمة لجذب انتباه الأشخاص الآخرين لكي يبدأوا معهم تفاعلات اجتماعية. فقد يلجأ بعض الأطفال التوحديين لكي يبدأوا تفاعلا اجتماعيا إلى التحرك نحو شخص في محاولة للتفاعل معه، لكنه قد يقف عنده دون أن يقول ولو كلمة بسيطة مثل "مرحبا". وقد يلجأ بعض الأطفال إلى تقبيل شخص غريب ومعانقته بشدة (إنهم يعرفون أن التقبيل دافع لتفاعل إيجابي من الطرف الآخر، لكنهم لا يعرفون متى يكون التقبيل لائقا ومتى لا يكون كذلك، كما أنهم قد لا يعرفون الشدة التي ينبغي أن يكون عليها العناق). وغيرهم قد يحاول المبادرة من خلال التقرب إلى الآخرين وشم شعرهم أو جزء آخر من جسمهم أو شيء من ملابسهم. وتشمل السلوكيات الغريبة الأخرى دفع الآخرين وضربهم للتعبير عن رغبتهم في التواصل الاجتماعي.

وعلى سبيل المثال، هناك شخص اسمه "أسعد" عمره ١٣ عاما يعاني التوحد ولديه تأخر ذهني شديد. كلما أراد "أسعد" أن يبدأ تفاعلا اجتماعيا مع شخص آخر، كان يقترب منه ويضربه (ضربا شديدا إلى حد ما) على بطنه ثم يبتعد عنه. وبعد إجراء

تقويم لتحليل هذا السلوك، تبين أن هذا السلوك بالنسبة لـ "أسعد" هو طريقته الخاصة في قول "مرحبا".

٣ - **المرحلة الثالثة: تحسين طريقتهم في بدء تفاعلات اجتماعية:** باستخدام التدخل المناسب والتطور الإدراكي واللغوي، يمكن تحسين الطريقة التي يقارب فيها الأطفال التوحديون الناس. الا أن مبادراتهم الاجتماعية ربما تبقى أقرب إلى الروتين منها إلى الطبيعية والتلقائية.

> تعتبر مبادرة الأطفال التوحديين إلى البدء بتفاعل اجتماعي مع أطفال في مثل عمرهم خطوة متقدمة في تطوير مهاراتهم الاجتماعية.

٤ - **المرحلة الرابعة: مبادرتهم إلى بدء التفاعل الاجتماعي مع أندادهم:** تعتبر مبادرة الأطفال التوحديين إلى البدء بتفاعل اجتماعي مع أطفال في مثل عمرهم خطوة متقدمة في تطوير مهاراتهم الاجتماعية. هذه الخطوة لا يحققها جميع الأطفال التوحديين ولا سيما إذا كان لديهم مستويات شديدة من التأخر الذهني الإضافي. أما الأطفال التوحديون الذين يطورون مستوى عالياً من المهارات الإدراكية واللفظية، فقد يتعلمون التقرب من الأطفال الآخرين المماثلين لهم في العمر الزمني. وحتى عندما تتطور هذه المهارات، تبقى مبادرات اقترابهم من أندادهم أقل من ثلث عدد المبادرات التي يقوم بها الأنداد من الأطفال الطبيعيين والأطفال الذين لديهم تأخر ذهني دون التوحد[160]. وبالإضافة إلى ذلك، عندما يحاولون البدء بتفاعل مع أحد أندادهم، فقد لا يكون التفاعل ناجحا. والمقصود بذلك أن الشخص التوحدي لا يراقب عادة ردود أفعال نده ليرى إن كانت مبادرته ناجحة وكان الند مستجيبا. هناك مثال يبين كيف يفشل الشخص التوحدي في بدء تفاعل اجتماعي وتبادل الأدوار فيه قدمته "وولفبرغ" عن الطفلة التوحدية "تيريزا" والطفل الطبيعي "سوك". نقدم المثال فيمايلي:

تبدأ "تيريزا" لعبة بيت الدمى مع "سوك" بينما كان الأطفال الآخرون ينظمون المواد اللازمة لتمثل محل بقالة. "تيريزا" الواقفة بجانب "سوك" تلمس بيت الدمى وترفعه، بينما كان "سوك" يتظاهر بالكنس، كان يراقبها من لحظة إلى أخرى.

تيريزا: (في مواجهتها بيت الدمى): "إلعب في بيت الدمى"، "العب في بيت الدمى" (وتوجه نظرات سريعة نحو سوك)، "إلعب في بيت الدمى يا سوك!" (هنا، فشلت تيريزا في جذب انتباه سوك).

"سوك" لا يستجيب، ويتوقف عن الكنس، ثم ينضم إلى الأطفال الآخرين الذين ينظمون لعبة البقالة.

"تيريزا" (في مواجهة بيت الدمى): "هذا بيت دمى"، "لا تلعب في بيت الدمى"، "لا تلعب في بيت الدمى"، "هذا بيت دمى" (تشير إلى اسماء أشياء بالصورة والكلمة على الرف). تقول "هذا بيت دمى، إنه بيت دمى".

(Wolfberg, 1999, p. 84)

في هذا المثال، فشلت "تيريزا" في جذب انتباه "سوك". إنها لم تراقب ردود أفعال "سوك" حول مبادراتها. ومع ذلك، ربما كان من الممكن أن تنجح مبادراتها لو أنها نادت أولا اسم "سوك" لتجذب انتباهه، ثم تسأله بعد ذلك "هل تريد أن تلعب ببيت الدمى؟" وهي توجه نظرها إلى نظره. وهكذا، فإنه حتى عندما يحاول الأشخاص التوحديون البدء بتفاعل اجتماعي مع أندادهم، فقد لا تكون مبادراتهم ناجحة. وهو أمر يصدق أيضا مع الكبار. كما أن الأشخاص التوحديين قد لا يفهمون مبادرات

الآخرين الاجتماعية . وبكلمة أخرى، عندما يحاول الأطفال العاديون أو الكبار البدء بتفاعل اجتماعي، بتقديم دمية على سبيل المثال، فقد لا يفهم الأطفال التوحديون أن الشخص يريد منهم تفاعلاً اجتماعيا متبادلاً .

أما توجيه المبادرات نحو الكبار أكثر من توجيهها نحو الأنداد فشيء يمكن فهمه حيث أن الكبار قد يكونون أكثر اهتماماً بأسلوبهم في التفاعل بناء على حاجة الطفل . ومن المحتمل أيضاً أن تكون معرفة الكبار عن الأطفال بوجه عام وعن التوحد بوجه خاص أكثر من معرفة الصغار . وهكذا، فإن سلوكهم سيراعي على الأرجح احتياجات الأطفال التوحديين . ومن المحتمل أيضاً أن يكون الأشخاص التوحديون أقدر على التنبؤ بسلوك الكبار من تنبؤهم بسلوك الأطفال الآخرين . ومن ناحية أخرى، ينخفض احتمال أن يغير الأطفال أسلوب تفاعلهم ليتناسب مع احتياجات الطفل التوحدي . كما أن التفاعل مع الأنداد أكثر اتصافا بالروح الاجتماعية بينما التفاعل مع الكبار قد يكون القصد منه تلبية حاجة للطفل التوحدي .

يستجيب الكبار عادة للمبادرات الاجتماعية الصادرة عن أطفال توحديين بما يتناسب مع احتياجاتهم. وهذا سلوك يندر حدوثه لدى الأنداد. ولهذا فإن الأطفال التوحديين ينزعون إلى المبادرات الاجتماعية مع الكبار أكثر بكثير مما يفعلون تجاه أندادهم.

البدء بتفاعلات اجتماعية: المراهقة والبلوغ

كما هو الحال في معظم السلوكيات الأخرى في التوحد، تعتمد طريقة الأشخاص التوحديين في بدء تفاعلات اجتماعية خلال فترة المراهقة والبلوغ على عوامل كثيرة كالذكاء والتطور اللغوي وطرق التدخل . وفي أحسن الحالات، يصبح الأشخاص التوحديون مهذبين جدا تجاه الغير بما فيهم آباؤهم وأمهاتهم وأصدقاؤهم[303, 305] . لقد أطلق على بعضهم لقب "البروفيسور الصغير" لأنهم يتعاملون بطريقة رسمية وجادة مع كل من حولهم، ولا يعرفون أن الأشخاص المختلفين يتم التعامل معهم بطرق

مختلفة. وفي الحالات ذات النتائج الضعيفة، يستمر كون مبادرات التفاعل لطلب الأشياء أكثر عددا بكثير من المبادرات الموجهة نحو أغراض اجتماعية.

الاستجابة للغير لدى الأشخاص التوحديين

تشير الاستجابة للغير إلى ما يفعله الناس عندما يقترب منهم شخص ويحاول التفاعل معهم. هناك طرق عديدة للاستجابة ومنها: النظر إلى الشخص والابتسام، والترحيب، والرد بقول شيء ما، والإيماء بالرأس، وبيان شيء ليراه الطرف الآخر، والاقتراب منه، وهلم جرا. فيما يلي وصف لمسلسل تطور الاستجابة للغير لدى الأشخاص التوحديين.

الاستجابة للغير: الطفولة المبكرة (إلى خمس سنوات)

خلال الطفولة المبكرة، يندر أن يستجيب الأطفال التوحديون لمحاولات الآخرين إشراكهم في تفاعلات اجتماعية.

في بداية حياتهم، يندر أن يستجيب الأطفال التوحديون عندما يحاول شخص بالغ جذب انتباههم. يعني ذلك أنهم قلما يردون عندما ينادى عليهم بأسمائهم، وقلما يبادلون البسمة أو التحية بمثلها، وقلما يقولون أو يفعلون شيئاً كرد على الغير. إلا أنهم قد يستجيبون للعب الخشن مثل الدغدغة وألعاب التأرجح (كحملهم على الظهر أو الكتف) والجري أمام أشخاص يطاردونهم. وقد ينظرون أثناء اللعب في أعين من يلعب معهم لحثهم على الاستمرار. وفي تلك اللحظات، قد يبدون طبيعيين من خلال نظرهم إلى الآخرين وابتسامتهم لهم وضحكهم، إلا أنهم في حال انتهائهم من اللعب يعودون إلى عزلتهم من جديد.

> التوحد لا يعني الانعزال الاجتماعي، ولا يعني انعدام المشاعر العاطفية أو عدم فهمها، ولا يعني بكل تأكيد أن الشخص التوحدي سيكون عدوانياً. التوحد يعني أن لدى الشخص المصاب به صعوبات شديدة في فهم العالم الاجتماعي والمشاركة فيه بطرق تعتبرها طبيعية.

الاستجابة للغير، الطفولة

تتحسن الاستجابة لدى معظم الأشخاص التوحديين مع تطورهم الإدراكي ولا سيما إن خضعوا لبرامج تدخل مناسبة. فيستجيبون عند ذكر أسمائهم، ويظهرون ترحيبهم، وقد يتبسمون للشخص الذي يواجههم. وعلى كل حال، يحدث التحسن في الاستجابة للغير عبر مراحل عديدة.

١ . **المرحلة الأولى: الاستجابة للكبار المألوفين وفي أوضاع مألوفة ومنظمة:** يبدأ الأطفال التوحديون تدريجيا بالاستجابة لمحاولة الأشخاص الآخرين إشراكهم في تفاعل اجتماعي. ومع ذلك، فإن هذا يصدق فقط على الكبار الذين يألفهم الأطفال كأمهاتهم وآبائهم واجدادهم ومعلميهم. كما أن هذه الاستجابة لا تحدث إلا في أوضاع مألوفة ومنظمة كالبيت أو المدرسة. وهكذا، فإنه على الرغم من امكان استجابتهم لمعلماتهم أو معلميهم في وضع مدرسي يألفون ما فيه من أشياء وأحداث على سبيل المثال، فقد لا يستجيبون إذا رأوهم خارج هذا الوضع المألوف. أما في حالة الأشخاص الغرباء والأطفال الذين في مثل سنهم، فلا تحصل استجابة من طرف الأطفال التوحديين، فيتصرفون وكأن أندادهم والأشخاص الغرباء غير موجودين[7, 187]. إلا أنه عندما يمارس الطفل تفاعلات اجتماعية بهيجة مع شخص معين، ولا سيما إذا شارك هذا الشخص في نشاطات بدأها الطفل نفسه، فإن الطفل يصبح أكثر استجابة لذلك الشخص[190].

> عندما يزداد اهتمام الأطفال التوحديين بالغير يكونون بوجه عام أكثر اهتماما بالدخول في نشاطات اجتماعية يبدأونها

في وضع مدرسي على سبيل المثال، قد يستجيب طفل توحدي لمعلمة صفه الرئيسية، ولكن ليس لمساعدة الصف أو غيرها من الهيئة التعليمية إلى أن يعتاد عليها. قد يكون متعاونا جدا مع معلمته ومتبعا لأوامرها، لكنه قد يرفض عمل أي شيء تطلب منه

المساعدة. "عزيز" ولد توحدي في العاشرة من عمره ولديه تأخر ذهني متوسط الشدة. تعمل معه معلمة صفه منذ سنة، وقد تم تعيين مساعدة جديدة لها. يود "عزيز" أن يقضي ساعات في غرفة التلفزيون رافضاً النهوض والذهاب إلى غرفة الصف، وقد فشلت جميع الجهود التي بذلتها المساعدة في إرجاعه إلى غرفة صفه. وبعد مرور نصف ساعة من الزمن، قررت معلمة صفه أن تتدخل، وحالما سمعها تقول "عزيز، حان وقت الحصة"، نهض وكأنه كان مستعدا للذهاب إلى الحصة، ولكنه كان ينتظر الشخص المناسب الذي يطلب منه ذلك. في هذا الوضع، يحتاج "عزيز" أن يقضي مزيداً من الوقت مع المساعدة قبل أن يستطيع فعل ما تطلبه منه. بالنسبة للكثيرين من الأطفال التوحديين، ليست طريقة سلوكهم مع شخص معين مؤشرا إلى طريقة سلوكهم مع الناس جميعاً.

٢ - **المرحلة الثانية: الاستجابة للأنداد**: كما هو الحال في طريقة مبادرة الأطفال التوحديين لأندادهم ومحاولة اشراكهم في تفاعل اجتماعي، فإن آخر مهارة تتطور لدى الطفل التوحدي هي استجابته لأنداده. إن مهارة الاستجابة للأنداد تبقى ضعيفة جدا لدى بعض الأشخاص التوحديين ولا سيما الأشخاص الذين تنخفض لديهم مستويات التطور الإدراكي.

الاستجابة للغير: المراهقة والبلوغ

طريقة استجابة الأشخاص التوحديين لغيرهم في مرحلة المراهقة والبلوغ تعتمد كثيرا على تطورهم الإدراكي، وعلى خبرتهم وما تلقوا من تدخل، وعلى تطورهم اللغوي. فالأشخاص الذين يعانون التأخر الذهني (ولا سيما الدرجات الشديدة منه)

بانتقائهم، عندما يكونون مستعدين لها، في الوقت الذي يلائمهم. لكن استجاباتهم تنخفض في أحيان كثيرة عندما يشغلهم أشخاص كبار في أوضاع اجتماعية غير محببة لديهم289

بالإضافة إلى التوحد والأشخاص الذين لم تتطور لغتهم، سيبقون عند إحدى المراحل الأربع السابقة التي تجلت أثناء الطفولة. المقصود بذلك أنهم قد لا يستجيبون إلا للأشخاص الكبار المألوفين، في أوضاع مألوفة، وقد تستمر لديهم صعوبة الاستجابة للأنداد والأشخاص غير المألوفين ولا سيما في الأوضاع غير المنظمة وغير المألوفة. الا أن الأشخاص التوحديين الذين لديهم تأخر ذهني خفيف، أو ليس لديهم تأخر ذهني، وقد تطورت لغتهم، قد تغلب استجابتهم للمبادرات التي يبدأها الآخرون بما فيهم الأشخاص البالغون والأنداد.

إن تناسق جميع المهارات اللازمة التي تقوم الحاجة إليها للاستمرار في التفاعلات الاجتماعية وتبادلها، هو الذي يبقى منحرفاً لدى الأشخاص التوحديين دائماً بغض النظر عن العمر العقلي أو حاصل الذكاء (IQ) أو التطور اللغوي أو البيئة.

إذا كان بعض الأشخاص التوحديين يستطيعون أن يتعلموا البدء بتفاعل اجتماعي مع الغير والاستجابة لتفاعل الغير معهم فأين هو الخلل في الأداء الاجتماعي إذاً؟

لعلك مندهش الآن: بعض الأطفال التوحديين يستطيعون أن يتعلموا البدء بتفاعلات اجتماعية مع الغير والاستجابة لتفاعل الغير معهم، ويستطيعون أن يظهروا تعلقاً بالغير، ويفهمون شيئاً عن المشاعر العاطفية، ويمكن أن يزداد الاهتمام المشترك ومدة تحديقة العينين في الأوضاع المنظمة، ويمكنهم أخذ أدوارهم أثناء اللعب أو التفاعلات الاجتماعية. إذاً، لماذا يستمر الناس في اعتبارهم توحديين؟

الإجابة عن هذا السؤال تكمن في حقيقة أن هذه المهارات تقاس منعزلة، أي يقاس كل منها على حده. كما ذكرنا في الفصل الأول، يحتاج الشخص للاستمرار في تفاعل اجتماعي وتبادله مع الغير إلى الانتباه والمعالجة الحسية المناسبة، ومراقبة واستعمال تحديقة العينين بطريقة سليمة، وتمييز الانفعال العاطفي والتعبير عنه، وان يكون

حساسا في توقيت وتنظيم التفاعل الاجتماعي، وأن يكون لديه توقعات مبنية على خبرات سابقة فيما يتعلق بردود أفعال الآخرين، وأن يكون قادرا على استعمال وفهم السلوكيات غير اللفظية كإيماءات الجسد وتعبيرات الوجه، وأن يكون قادرا على التعبير عن نفسه وعلى فهم ما يقوله الشخص الآخر، وأخيرا وهو الأهم، أن يوحد ويعالج جميع المعلومات، وأن يتصرف وفقا لطريقة تفسير الوضع. إن تناسق جميع هذه الجوانب والذي تقوم الحاجة إليه للاستمرار في تفاعلات اجتماعية طبيعية وتبادلها، هو الذي يبقى منحرفا لدى الأشخاص التوحديين دائما بغض النظر عن العمر العقلي أو حاصل الذكاء (IQ) أو التطور اللغوي، أو البيئة[231].

في دراسة أجراها "بيرس" وزملاؤه (١٩٩٧)[205]، تم فحص أربعة عشر طفلا توحديا معظمهم من ذوي الذكاء الطبيعي والعمر اللغوي البالغ ٤ سنوات فما فوق، وعدد من الأطفال الطبيعيين، وغيرهم من ذوي التأخر الذهني دون التوحد. في هذه الدراسة، جرى إطلاع الأطفال على لقطات اجتماعية بالفيديو، وكان عليهم أن يجيبوا عن أسئلة تتعلق بها. كانت اللقطات تمثل تفاعلات اجتماعية مختلفة، حيث كان شخص يفعل شيئاً لشخص آخر، وكان هذا الشيء إما إيجابيا أو سلبيا. تضمنت الأسئلة التي طرحت عليهم مايلي: "ماهو إحساس ذلك الطفل؟"، "هل هذه طريقة جيدة لاكتساب الأصدقاء؟"، "هل كان هذا الطفل لطيفاً أم لا؟". لكي يجيب الأطفال على هذه الأسئلة، كان عليهم أن يركزوا انتباههم على واحدة أو أكثر من الإشارات الدلالية التالية:

- كلام؛
- نبرات الصوت؛

- سلوكيات غير لفظية دون استخدام شيء (الابتسام لشخص والاقتراب منه)؛
- وسلوكيات غير لفظية مع استخدام شيء (الابتسام لشخص مع إعطائه هدية).

ومما يثير الدهشة، أنه عندما تطلبت اللقطة أن يركز الأطفال انتباههم ويحللوا واحدة فقط من الإشارات الأربع السابقة أياً كانت، استطاع الأطفال التوحديون أن يعطوا إجابات صحيحة كغيرهم من الأطفال تماماً. إلا أنه عندما كان المطلوب منهم تركيز الاهتمام وتحليل أكثر من إشارة واحدة، تناقصت قدرتهم وكانت الاختلافات بين سلوكيات الأطفال التوحديين ومجموعات الأطفال الأخرى كبيرة ولا سيما عندما كان المطلوب منهم تحليل أربع إشارات في الوقت نفسه للإجابة على الأسئلة.

الرغبة في تكوين الصداقات

بعض الأشخاص التوحديين تقدر نسبتهم بحوالي ٣-٧٪ لديهم أصدقاء، ويستخدمون عادة اهتماماتهم الخاصة كمدخل لتكوين صداقات[119]

إن معظم الأشخاص التوحديين سيطورون نوعا من الاهتمام بالناس. وإن بعضهم، ولا سيما ذوو الأداء العالي منهم، يرغبون في أن يكون لهم أصدقاء. لكنهم في أغلب الأحيان يحسون بعدم ملاءمتهم ويدركون الفوارق التي تفصلهم عن باقي الناس[99, 282]. وبالرغم من هذا، يتمكن بعض الأشخاص التوحديين من اتخاذ صديق، لكن هذه الصداقة تكون مبنية عادة على المشاركة في اهتمام معين قد يكون مستحوذا على اهتمام الشخص التوحدي. ومع ذلك، هناك أشخاص توحديون كثيرون قد لا يفضلون إقامة صداقة وثيقة مع أشخاص آخرين. ويتعين علينا في حالات كثيرة أن نحترم جانب الاختلاف لدى الشخص التوحدي. ونفعل ذلك بتعليمهم الطرق الأساسية لإقامة صداقة، ثم نتركهم ليقرروا إن كانوا يريدون صديقاً أم لا يريدون[129].

الخلاصة

الانعزال الاجتماعي ليس من الصفات الداخلة في تعريف التوحد وتشخيصه. وعلى الرغم من ذلك، فإن الطريقة التي يقارب بها الأشخاص التوحديون غيرهم ويستجيبون لهم هي ما يميز الأشخاص التوحديين عن غيرهم من الناس. إن طريقة استجابة الأشخاص التوحديين لغيرهم من الناس تعتمد على عوامل مختلفة من بينها التطور الإدراكي واللغوي والبيئة التي يحدث فيها التفاعل. ويمكن القول بوجه عام ان الأطفال التوحديين في السنوات الثلاث أو الخمس الأولى من حياتهم قلما يستجيبون لتفاعل اجتماعي مع غيرهم أو يبادرون إلى البدء بهذا التفاعل. وأكثر ما تتجلى هذه الصعوبة في تعاملهم مع أندادهم وفي الأوضاع غير المألوفة لديهم. إلا أنه عندما يتطور الطفل، سيتحسن اهتمامه بالغير وتتحسن طريقته في الاستجابة للتفاعلات الاجتماعية ومبادرته إلى البدء بمثل هذه التفاعلات.

إذا كان هناك تأخر شديد في التطور وتأخر شديد في القدرة اللغوية فذلك يدل على شذوذ أكبر في جوانب القصور الاجتماعي 306

توصل "هاوك" وزملاؤه إلى النتائج التالية المتعلقة بمبادرة الأشخاص التوحديين واستجابتهم بشكل عام[113]:

١ . مهارات البدء بالمشاركات الاجتماعية لديهم أكثر قصورا من مهارات الاستجابة لها.

٢ . الاهتمام المشترك والتفاعلات الاجتماعية الأخرى أقل شيوعا من تلك التي تتم بغرض الحصول على أشياء يريدونها.

٣ . تفاعلاتهم مع الأشخاص الكبار المألوفين أقل قصورا من تفاعلاتهم مع كبار غير مألوفين أو أنداد.

٤ . يعتمد ظهور نوعية وكمية السلوكيات الاجتماعية لدى الشخص الذي يعاني

التوحد على الأوضاع التي تحدث فيها.

٥ . يرتبط التطور العقلي العام واللغة بالتطور الاجتماعي لدى الشخص.

٦ . هناك جوانب متعددة من الاستجابة الاجتماعية والمبادرة بها يمكن تعديلها بإجراءات التدخل.

أفكار للتدخل

عند تعليم الأطفال التوحديين مهارات اجتماعية، يجب أن يميز المعلمون والآباء والأمهات بين المهارات اللازمة لبدء تفاعلات اجتماعية، والمهارات اللازمة للاستجابة للمبادرات الاجتماعية التي تصدر عن الغير. وينبغي أيضاً أن يؤخذ في الاعتبار مستوى صعوبة تعليم هذه المهارات باتباع المراحل التطورية لها والتي تم توضيحها في هذا الفصل.

تذكر دائما بالنسبة للطفل التوحدي، أن تفضيله للانفراد ليس مقياسا لمقدار حبه أو كرهه لك، إنما هو مقياس لعدم فهمه لبيئته وللناس الذين من حوله. هذه هي طريقته في حماية نفسه من أوضاع مخيفة وغامضة. إنه عندما يفهم سلوكك ويفهم محيطه سيكون أقدر على المشاركة في محيطه والاستجابة له.

بعض الأطفال التوحديين يحتاجون إلى الاشتراك في تفاعلات اجتماعية صامتة، لا تشمل الحديث أو إصدار التعليمات، بل فقط تقليدهم.

الأطفال التوحديون لا يتعلمون المهارات الاجتماعية بملاحظة الغير كما يفعل الأطفال العاديون. إنهم يحتاجون إلى تعليم مباشر للتعرف على كيفية البدء بالتفاعل وكيفية

الإجابة على مبادرات غيرهم من الناس . وهكذا ، فإن التعرض للمهارات الاجتماعية ينبغي أن يكون على جدول كل طفل كجزء من ممارساته اليومية . ينبغي البدء بذلك في أسرع وقت ممكن في رحلة التعلم التي يعيشها الطفل ، لأنه كلما فاتت عليهم الفرص الملائمة للتطبيع الاجتماعي ، صار من الأصعب عليهم أن يتعلموا مهارات اجتماعية . ومن المهم جدا أن يشارك جميع الأشخاص المعنيين بالأشخاص التوحديين في تعليمهم ، وعلى رأس هؤلاء الوالدان لأنهما يقضيان أطول فترة مع الطفل التوحدي .

تذكّرْ أن من المهم جداً أن تقوم بتعليمه مبادرات البدء بتفاعل اجتماعي والاستجابة للتفاعلات في أوضاع منظمة (راجع الفصول السابقة للوقوف على معنى وضع منظم) .

الممارسة المتكررة مهمة لتعليم أي مهارة للأشخاص التوحديين . وعندما تحدد المهارة التي تريد تعليمها للطفل ، كقول (أو إعطاء صورة) "أنظر إليّ" ، للمبادرة بتفاعل اهتمام مشترك اجتماعي ، أعطه فرصا كثيرة لممارسة هذه المهارات خلال اليوم بعدد يتراوح بين ٨-٢٥ مرة يومياً أو أكثر .

لكي تعلم أطفالا توحديين البدء بتفاعلات اجتماعية بطريقة سليمة ، ينبغي أن تتمركز هذه الأنشطة حول اهتماماتهم والألعاب التي يحبونها ، ولا سيما في بادىء الأمر . كما ينبغي أن تحدد أهدافك التعليمية قبل البدء بتعليم الطفل . وبعض الأهداف التعليمية للمبادرة بتفاعلات اجتماعية ناجحة أن يقول الطفل مايلي (إن كان الطفل من المتكلمين) أو يشير إلى صورة (إن كان من غير المتكلمين) :

- أنظر إليّ .
- أنظر إلى عملي .

- مناداة اسم زميل في الفصل .
- مناداة المعلم/ المعلمة .
- هل أستطيع أن ألعب معك؟
- هل ممكن أن تلعب معي؟

الأشياء التي يجب فعلها:

- التربيت على كتف شخص آخر .
- أن يشير إلى شيء .
- أن يتقرب من شخص آخر .
- أن يشارك آخرين في لعبة أو عمل أنجزه .

إبدأ بوضع هدف أو اثنين ، وأعط الطفل فرصا عديدة ليمارس معك . ثم انقل المهارات إلى الأنداد تدريجيا . وبعد أن يتعلم الطفل المهارات التي حددتها ويقوم بتعميمها ، أضف أهدافاً أخرى .

التدخل من خلال الأنداد :

لتعليم التفاعل الاجتماعي مع الأنداد ، حققت طريقة الدمج المعاكس (Reverse Mainstreaming) نتائج جيدة في تحسين طريقة لعب الأطفال التوحديين وازداد لديهم عدد استجاباتهم للتفاعلات الاجتماعية وعدد مبادرات البدء بمثل هذه التفاعلات ومقاربتهم لأندادهم . تتضمن طريقة الدمج المعاكس إحضار أطفال طبيعيين مسجلين في مدارس عادية إلى المراكز (أو الفصول) التي تخدم أطفالا توحديين (ويمكن كذلك

إحضار إخوة وأخوات الأطفال التوحديين). في هذا النوع من التدخل، يتم تعليم أنداد طبيعيين للمشاركة في نشاطات أطفال توحديين. يتم إعطاء الأطفال الطبيعيين تدريبا حول التوحد وكيفية التعامل مع أشخاص توحديين. وهذه الطريقة لا تحقق نجاحا كبيرا إلا إذا تلقى الأطفال الطبيعيون بعض التدريب قبل أن يبدأوا برنامج التدخل، وكان الطفل التوحدي قد تعلم تقليد الآخرين.

في أحدى الدراسات التي أجريت حول طريقة التدخل من خلال الأنداد[224]، تم تدريب الأطفال الطبيعيين لمدة ٧٥ دقيقة وزعت على عدة جلسات.

عرض على الأطفال أولا شريط فيديو لثلاثة أطفال توحديين من مستويات إدراكية مختلفة. وفي الخطوة الثانية أعطيناهم بعض المعلومات عن متلازمة التوحد ضمن مستوى فهمهم. وفي الخطوة الثالثة، نُفِّذت حصص صغيرة لتمثيل أدوار شارك فيها ثلاثة أطفال طبيعيين بنجاح، وقام الشخص المختبر في هذه التمثيلية بدور طفل توحدي. وقد تناول هذا النشاط ثلاثة موضوعات مختلفة هي:

١. *كيف تجعل رد فعلك تجاه سلوك عدواني محتمل.*

٢ - *أهمية أن تكون في نفس مستوى الطفل التوحدي (ومثال ذلك ألا تبقى جالسا عندما يقف الطفل التوحدي).*

٣. *طرق بديلة لجذب انتباه الطفل التوحدي عندما لا يصغي ذلك الطفل لمحاولات التحدث معه وجذب انتباهه.*

وأخيرا، أنهينا التدريب بأن قلنا لهم "كما لاحظتم، من الصعب جدا على الأطفال التوحديين أن يلعبوا مع غيرهم من الأطفال. سمعت من معلميكم ومن آبائكم أنكم تلعبون بشكل ممتاز، وأن لكم أصدقاء كثيرين. ولذلك، نود أن نطلب منكم أن تساعدوا هؤلاء الأطفال ليتعلموا اللعب معكم".

(Roeyers, 1996, p. 308)

أما بالنسبة لاختيار أطفال عاديين وملائمين للمشاركة في هذا النوع من التفاعل، فيمكن استخدام الإرشادات التالية:

١. اختر أندادا أكبر سنا من الأطفال التوحديين، لأنهم أكثر تحملا وصبرا وأقدر على تعديل تفاعلهم ليتناسب مع الطفل التوحدي.

٢. اختر أنداداً لديهم اهتمام وحوافز للتعامل مع أطفال توحديين.

٣. قدم لهم معلومات عامة عن التوحد.

٤. قدم معلومات خاصة عن التلميذ التوحدي الذي سيعمل معه الند العادي. ينبغي أن تشمل المعلومات القدرة اللغوية (كيف يتواصل مع الغير، ماذا يستطيع أن يفهم)؛ وطريقة لعبه (ما الذي يهم الطفل التوحدي، وكيف يلعب دوره عادة، مع اقتراحات عن كيفية إدارة حصة اللعب)؛ والسلوك الذي يثير تحديات (كن حريصا جدا على عدم ترويع الند، ناقش أية مخاوف لدى التلميذ التوحدي، والاستجابات الحسية، والسلوكيات التي ينبغي تجنبها، وكيفية التصرف تجاه السلوكيات السلبية التي قد يصدرها الطفل التوحدي). اعطهم فرصا كثيرة لطرح أسئلتهم.

٥ . قد تحتاج في البداية أن تعمل أنت مع الطفل التوحدي وأن تطلب من الطفل الطبيعي مراقبتك لبضع دقائق قبل أن تسمح له أن يعمل مع الطفل التوحدي .

٦ . باعتبارك الشخص البالغ المعني بالبرنامج ، شجع الأطفال وساندهم لزيادة رغبتهم في المشاركة في تعليم الأطفال التوحديين .

إن تعليم مهارات اجتماعية لأشخاص توحديين ينطوي على تحديات حقيقية . ولتكن صبورا وبعيد النظر . وكما قرأت في هذا الفصل ، تتحسن طريقة تعامل الأشخاص التوحديين مع غيرهم بتقدم العمر وتطور القدرة اللغوية ووجود استراتيجيات تدخل مناسبة . وحتى لو أنك لا ترى النتائج على الفور ، فلابد أنك سترى هذه النتائج في نهاية الأمر . تمسَّكْ بالصبر وافعل ما يمكنك أن تفعله للمساعدة (بأن تتعلم عن التوحد، وكيف تتعامل مع أشخاص توحديين ، وأن تطبق ما تتعلمه من أجل مساعدتهم) . واعمل وتوكل على الله سبحانه الذي قال في محكم كتابه العزيز :

" فإذا عزمت فتوكل على الله ، إن الله يحب المتوكلين " آل عمران- ١٩٥ .

" يا أيها الذين آمنوا استعينوا بالصبر والصلاة إن الله مع الصابرين " البقرة- ١٥٣ .

" وقل ربي زدني علماً " طه- ١١٤ .

وفي نهاية المطاف ، إن دورنا كآباء وأمهات واختصاصيين واختصاصيات ، هو أن نحاول بذل أفضل ما نستطيع من جهود لكي نعلمهم بطريقة يمكنهم فهمها . وبالإضافة إلى ذلك ، ينبغي أن نعتبر مسؤوليتنا الكبيرة أن نقبل اختلافاتهم في التفاعلات الاجتماعية وغيرها . وكما تشير الآيات التالية ، فإن ما يجعلنا بشرا هو

التنوع الذي خُلقنا عليه ، ومن واجباتنا الدينية أن نقبل هذا التنوع كواقع من حياتنا دون إصدار أحكام :

" ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين " الروم-٢٢ .

" ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين " هود-١١٨ .

صدق الله العظيم

اختبر معلوماتك

١) ماذا تعني الاستجابة للغير؟ أعط مثالين.

٢) صف كيف تتطور الاستجابة للغير لدى الأشخاص التوحديين.

٣) ماذا يعني البدء بتفاعل اجتماعي؟ أعط مثالين.

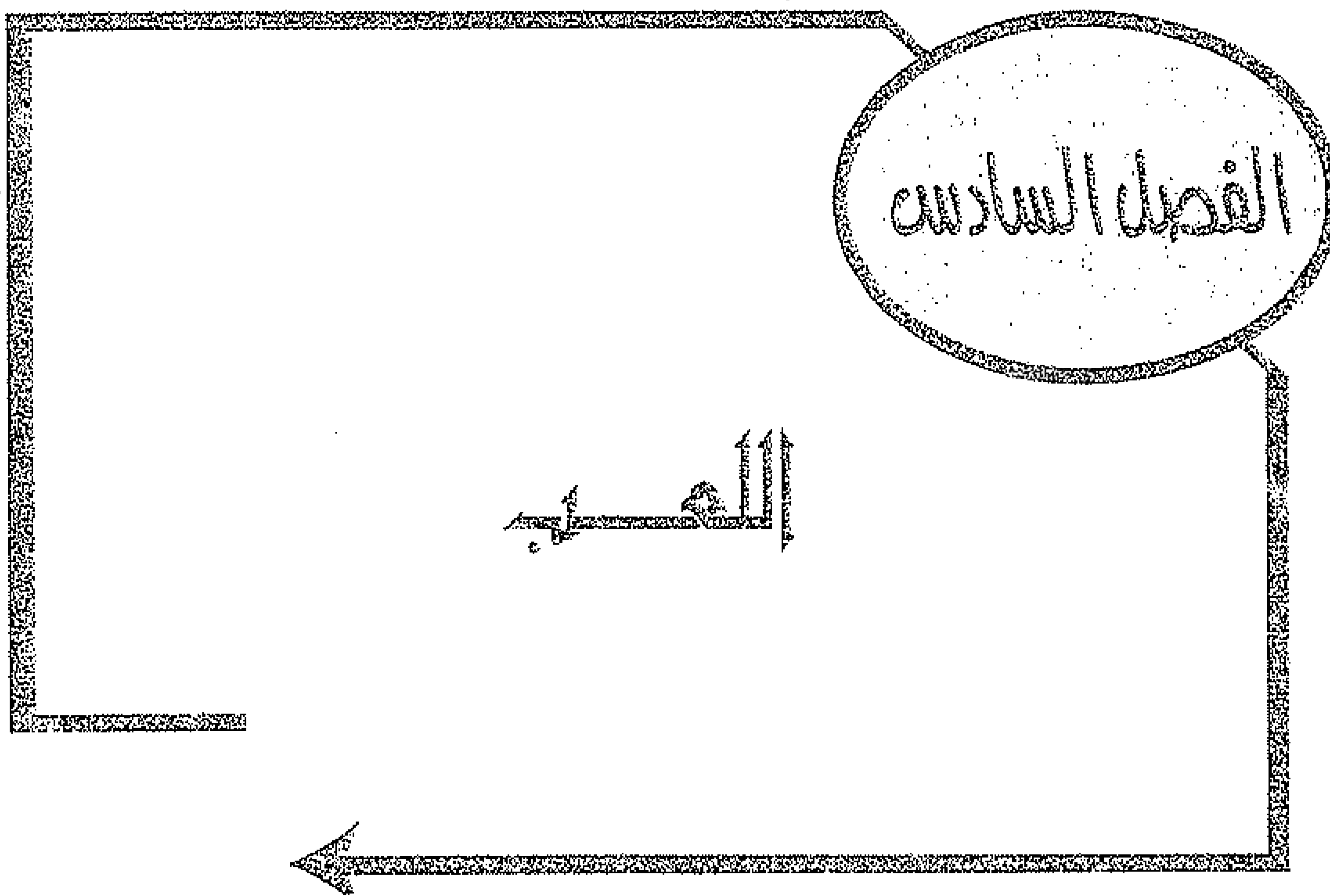
٤) أذكر وصف العوامل التي تؤثر في كيفية بدء الأطفال التوحديين بالتفاعلات الاجتماعية.

٥) إذا كان الأشخاص التوحديون يستطيعون أن يتعلموا بدء التفاعل الاجتماعي والاستجابة له، فما هي المصاعب الاجتماعية التي يستمرون في إظهارها حتى وهم كبار؟

٦) ماهو التدخل بواسطة الأنداد؟

٧) أذكر ثلاثة خصائص تتيح نجاح التدخل بواسطة الأنداد؟

٨) ماهي الإرشادات اللازمة لاختيار أنداد يشاركون في التدخل بواسطة الأنداد؟


الفصل السادس
اللعب

مقدمة الفصل

يعتبر الافتقار إلى اللعب التمثيلي من أهم خصائص التوحد وأكثرها شيوعاً لدى المصابين به . فهم بشكل عام، يلعبون بشكل نمطي ومتكرر . كما يقل اهتمامهم بالألعاب الاعتيادية عند مقارنتهم بباقي الأطفال . نقارن في هذا الفصل التطور الطبيعي للعب مع تطور اللعب لدى الأطفال التوحديين، وستشمل المناقشة اللعب بالأشياء واللعب مع أشخاص .

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل :

- تعريف اللعب .
- تطور اللعب بالأشياء لدى الأطفال الطبيعيين .
- تطور اللعب بالأشياء لدى الأطفال التوحديين .
- تطور اللعب مع الأنداد لدى الأطفال الطبيعيين .
- تطور اللعب مع الأنداد لدى الأطفال التوحديين .
- أفكار للتدخل .

اللعب

على الرغم من صعوبة تعريف اللعب، إلا أن هناك مقومات عديدة تميز اللعب عن غيره من النشاطات. هذه المقومات اقترحتها "وولفبرغ" (١٩٩٥)[309]، وهي:

- اللعب يجلب السرور؛ عندما ينهمك الأطفال أو الكبار في نشاطات اللعب، تظهر سمات السعادة من خلال الابتسامات وغيرها من علامات المتعة.
- اللعب يتضمن نشاطات من أي نوع يختاره الشخص؛ وقد يكون اللعب مع الناس أو بالأشياء أو كليهما.
- اللعب مجز بالفعل؛ فلأن اللعب ممتع للناس، فلا حاجة بهم لمكافأة أخرى تضاف إلى المتعة.
- اللعب يتسم بالمرونة؛ فالطفل عادة يمارس اللعب وفقا لقواعد يجرب فيها مختلف خبراته وأفكاره.
- اللعب في أحيان كثيرة يفتح باب الخيال ويتضمن التظاهر.

لو أننا فرضنا على طفل ا
يلعب بدمية لا يريد هو أن يلعب
بها، فإن هذا لا يعتبر نوعا من
أنواع اللعب، بل أن الطفل يقو
بمهمة فرضت عليه. ولكي يعتبر
الطفل أنه يمارس اللعب، ينبغ
أن تكون النشاطات أو الدمى
المستخدمة محببة لديه ويكو
هو الذي اختارها.

لماذا يعتبر اللعب مهما؟

١. **اللعب يعزز التطور الاجتماعي**: المعرفة الاجتماعية تتضمن قواعد وسلوكيات وقيماً وأخلاقيات. يمكن أن يجرب الطفل أثناء اللعب خبرات حياته، فيختبرها بطرق عديدة مع أشخاص آخرين أو بدونهم. هذه الفرص تضع الأساس للمعرفة الاجتماعية. ففي أثناء اللعب مع الأنداد على سبيل المثال، تتاح للطفل فرصة لاختبار تفكيره وسلوكه من خلال ردود فعل أنداده الآخرين الذين يلعب معهم.

٢ . اللعب يعزز التطور الإدراكي : إن إدراك الأطفال لمعنى الأشياء ووظائفها وخصائصها يتطور من خلال اللعب[204]. فالطفل على سبيل المثال، يكتسب المعرفة عن الأشياء من خلال معالجتها بيديه . فإذا لعب الطفل بالصلصال، فقد يصنع منه أشكالا وقد يرميه وقد يخلط ألوانه (وربما يضعه في فمه ليأكله) . من خلال هذه الأفعال، تتجمع لدى الأطفال معرفة بالصلصال . وبالإضافة إلى ذلك، يتعلم الأطفال عن أجسامهم والمساحات التي من حولهم في بيئتهم .

٣ . اللعب يعزز الإبداع والمرونة وحل المشكلات : من خلال اللعب، يتعلم الأطفال الإبداع والاختراع .

٤ . اللعب يعزز التطور اللغوي : من خلال اللعب، يتعلم الأطفال أسماء الأشياء والأفعال .

٥ . اللعب يعزز التطور العاطفي : اللعب يمد الأطفال بخبرات يتعلمون منها كيف أن سلوكهم يؤثر على ردود الأفعال العاطفية لدى الغير .

اللعب بالأشياء

تطور اللعب بالأشياء لدى الأطفال الطبيعيين

الدمية الأولى لدى الطفل الرضيع هي أمه أو مربيته . الطفل وأمه يلعبان من خلال تعبيرات الوجه والإيماءات والأصوات والمحاكاة وغير ذلك من التفاعلات التبادلية . وفي حوالي الشهر السادس من عمر الطفل، ينتقل لعب الطفل من حالة التركيز على شخص بالغ إلى حالة التركيز على شيء . ويتطور اللعب بالأشياء عبر مراحل عديدة نستعرضها فيما يلي :

المرحلة الأولى : اللعب الحسي الحركي (Sensorimotor Play):

في بادئ الأمر، يحدث اللعب بالأشياء في أوضاع مألوفة ويكون نظاميا إلى حد بعيد[31] . هذا النوع من اللعب هو الذي يسود نشاطات اللعب لدى الطفل الرضيع . فالطفل يستكشف الأشياء في معظم الأحيان بحواسه، دون أن يأخذ وظيفة الأشياء في الحسبان. وبدلا من ذلك، يلجأ إلى خبط أي دمية بعنف، أو يديرها حول نفسها، أو يأكلها، أو يرميها، أو يجعلها تنتج أصواتا أخرى ومؤثرات بصرية .

المرحلة الثانية : اللعب التنظيمي (Organizational Play):

وتدريجياً، يبدأ الطفل بتنظيم الألعاب وترتيبها في صفوف . قد يضعها في صف واحد أو يضعها واحدة فوق الأخرى، أو إحداها داخل الأخرى .

المرحلة الثالثة : اللعب الوظيفي (Functional Play):

في حدود الشهر الرابع عشر من عمر الطفل، يبدأ يستخدم الأشياء حسب وظائفها . فهو يبدأ على سبيل المثال باستخدام فرشاة لتمشيط شعر الدمية، أو قد يرفع هاتفا صغيرا إلى أذنه (مما يدل على نشوء معرفته بوظيفة الهاتف) .

المرحلة الرابعة : اللعب التمثيلي/الرمزي (Symbolic/Pretend Play):

في حدود بدايات الشهر الثامن عشر، يبدأ الطفل يطور التخيل والتظاهر خلال اللعب . وهناك عدة مستويات للعب التمثيلي/ الرمزي[309] . ومن هذه المستويات :

١ - بديل الشيء(Object substitution) : يبدأ الطفل أولا بالتظاهر أن الشيء الذي يلعب به هو شيء آخر غير ماهو في الحقيقة. فقد يتظاهر بأن حبة الموز هي هاتف أو أن

الصندوق سيارة.

٢. نسبة صفات غير صحيحة (Attribution of False Properties): يتظاهر الطفل بوجود صفة في الشيء الذي يلعب به. فقد يتظاهر بأن مكوى اللعب ساخن أو أن دمية العروسة حزينة أو باكية أو أن وجهها متسخ.

٣. الإشارة إلى شيء غائب (Reference to an Absent Object): وأخيرا، يبدأ الطفل يتظاهر بأن شيئاً معينا موجود بينما هو في الحقيقة غير موجود. فقد يتظاهر بأنه يأكل أو يشرب طعاما أو شرابا وهميا (دون استخدام أدوات الأكل)، أو قد يتظاهر بأن سيارة تعبر جسرا غير منظور[156].

٤. التظاهر بأنه شخص آخر (Pretending to be Someone Else): بمرور الوقت، بين سن الثالثة والرابعة، يتعلم الأطفال التظاهر بأنهم أشخاص مختلفون[309]. فقد يأخذ الطفل دور أبيه أو أمه أو شخصية أخرى كالسوبرمان أو رجل الإطفاء أو الطيار أو غير ذلك. في هذا النوع من اللعب التمثيلي، يعتمد الأطفال بدرجة كبيرة على المهارات اللغوية لصياغة روايات مناسبة لمشهد اللعب.

تطور اللعب بالأشياء لدى الأطفال التوحديين

الأطفال التوحديون بوجه عام لا يبدون نفس الاهتمام الذي يبديه الأطفال الآخرون في الدمى والألعاب. فمن الأشياء التي قد يقوم بها الدكتور النفسي وغيره لمعرفة ما إذا كان الطفل يعاني التوحد أم لا هو ملاحظة اهتمام الطفل بالألعاب. فإذا لم يعر أياً منها اهتماما، فقد يكون هذا السلوك إحدى العلامات الإنذارية للإصابة بالتوحد. وفي كثير من الأحيان، يعزى افتقارهم إلى الاهتمام بالألعاب إلى عدم معرفتهم

من الأشياء التي قد يقوم بها الدكتور النفسي وغيره لمعرفة ما إذا كان الطفل يعاني التوحد أم لا، هو ملاحظة اهتمام الطفل بالألعاب، فإذا لم يعر أياً منها اهتماما، فقد يكون هذا السلوك إحدى العلامات الإنذارية للإصابة بالتوحد.

لطريقة الحصول على نتائج ممتعة منها، وهي مهارة يبدو أن الأطفال الطبيعيين يتعلمونها بملاحظة الناس الآخرين وتقليدهم. في كثير من الحالات عندما يتم تعليم الأطفال التوحديين كيف يلعبون بالأشياء، يزداد اهتمامهم بالدمى ويصبحون أكثر قوة في استخدامها (إلا أنهم لا يصلون إلى حدود طبيعية). نقدم في الفقرات التالية وصفا لتطور سلوكيات اللعب بالأشياء لدى الأشخاص التوحديين.

اللعب بالأشياء لدى الأطفال التوحديين: اللعب الحسي الحركي.

بينما يبتدىء اللعب الحسي الحركي لدى الأطفال الطبيعيين بالنقصان بعد سن الشهر السادس من أعمارهم يهيمن اللعب الحسي الحركي على الأطفال التوحديين لسنوات أكثر بكثير من الأطفال الطبيعيين.

الأطفال التوحديون أكثر تعلقا باللعب الحسي مما هو الحال لدى غيرهم من الأطفال الذين هم في مثل مستوى عمرهم التطوري. بينما يبتدىء اللعب الحسي الحركي لدى الأطفال الطبيعيين بالنقصان بعد سن الشهر السادس من اعمارهم. يهيمن اللعب الحسي الحركي على الأطفال التوحديين لسنوات أكثر بكثير من الأطفال الطبيعيين، ويأتي استعمالهم للأشياء متكررا ولا مرونة فيه. ومن تصرفاتهم مع الأشياء، أنهم يشمونها أو يتذوقونها أو يتحسسونها[264].

اللعب بالأشياء لدى الأطفال التوحديين: اللعب التنظيمي.

عند مقارنة الأطفال التوحديين بغيرهم من الأطفال فيما يتعلق بهذا النوع من اللعب، نجد أ الأطفال التوحديين يميلون لتفضيل صف الأشياء في صفوف، والغضب الشديد عندما يحاول شخص آخر أن يغير ترتيب الأشياء.

يميل الأطفال التوحديون إلى اللعب بالأشياء من خلال صفها في صفوف منتظمة.

اللعب بالأشياء لدى الأطفال التوحديين: اللعب الوظيفي.

اللعب الوظيفي الذي يمارسه الأطفال التوحديون يأتي مختلفا في كميته ونوعه. فمن حيث الكمية، يكون انشغال الأطفال التوحديين باللعب الوظيفي أقل مما يفعله

الأطفال الآخرون الذين يماثلونهم في مستويات التطور[264]. ومن حيث النوع، يختلف لعب الأطفال التوحديين عن لعب الأطفال الطبيعيين والأطفال المتأخرين ذهنيا ممن هم في نفس مستوى التطور. فبينما يستخدم معظم الأطفال الألعاب مستفيدين من كامل إمكاناتها، يتجه الطفل التوحدي على الأرجح إلى الاهتمام بخاصية واحدة أو اثنتين من خصائص اللعبة، وممارسة نفس طريقة اللعب بها. الأطفال الطبيعيون عندما يلعبون بسيارة على سبيل المثال، يستكشفون عادة جميع الخيارات الممكنة فيها: فقد يجعلونها تسير بسرعة وببطء، وقد يحركون عجلاتها حركة دائرية، ويجعلونها تصدم سيارات أو أشياء أخرى، ويوقفونها في وضع اصطفاف في موقف، ويقلدون أصوات الضجيج التي تصدرها السيارات وما إلى ذلك.

أما الأطفال التوحديون، فإنهم بخلاف ذلك قد لا يلاحظون إلا خاصية واحدة من خصائص السيارة، فقد يكررون فتح أبواب السيارة المصغرة وإغلاقها مرة بعد أخرى. وقد يستعمل بعضهم أشياء دون أن يعرفوا معرفة حقيقية لأي شيء تستخدم. فقد يستعملون الصحون على سبيل المثال لتحريكها في حركة دائرية أو قد يستخدمون فرشاة الشعر للضرب بها أو قد يستخدمون دمية دب أو غيره لخبطها بقوة على الأرض أو صفها أو ترتيبها. ومع ذلك، وحيث أن اللعب الوظيفي يتعلق أيضا بالتطور الإدراكي، فقد يتعلم بعض الأطفال التوحديين اللعب بالدمى حسب وظائفها مثل أن يستخدم فرشة الشعر لتمشيط شعر الدمية عندما يتحسن تطورهم العقلي وتطور قدرتهم اللغوية[247]. إلا أن استكشافهم لكل خصائص الدمى ووظائفها يبقى محدودا.

يعتبر الافتقار إلى اللعـ
الرمزي أحد معايير تشخيص
التوحد، إلا أن بعض أشكا
اللعب الرمزي أكثر غيابا م
البعض الآخر.

اللعب بالأشياء لدى الأطفال التوحديين: اللعب الرمزي/التمثيلي.

جميع أشكال هذا النوع من اللعب تتسم بالضعف وندرة الحدوث لدى الأطفال التوحديين[219]. إلا أن البحوث الحديثة أشارت إلى أن بعض أشكال اللعب الرمزي قد تلاحظ لدى الأطفال التوحديين[157, 264].

١ - **بديل الشيء** (Object Substitution): هذا هو أكثر أنواع اللعب الرمزي شيوعا لدى الأطفال التوحديين. وحتى الذين لديهم قدرات لغوية منخفضة منهم يستطيعون أن يتظاهروا بأن شيئاً ما هو شيء آخر غير ما هو في الحقيقة. فيمكنهم على سبيل المثال أن يتظاهروا بأن حبة الموز هاتف[157]. إلا أنه، وحتى عندما يبدل الأطفال التوحديون الأشياء بغيرها، فإن لعبهم يبقى مفتقرا إلى صفات التخيل والتغيير في لعب الأطفال الطبيعيين. ومثال هذا السلوك أن "فادي" طفل توحدي في السابعة من عمره. وعندما يحين وقت اللعب، يأخذ "فادي" قطعة من الصلصال ويجعلها في شكل كتلة "الشاورما" (يتظاهر بأن الصلصال هو شاورما). ثم يأخذ سكينة لعب ويتظاهر بقطع اللحم ليعد ساندويشا. عند ملاحظة مايقوم به الطفل، يبدو أنه لعب مفعم بروح الخيال باعتبار أنه يتظاهر بتمثيل شيء. أما عند فحص الأمر عن كثب، فقد لوحظ أنه يكرر نفس مشهد لعبة "الشاورما" مرات عديدة في اليوم وفي كل يوم لعدة أشهر ودون أن يغير فيه أي شيء، ولم يقم "فادي" حتى بخطوات صنع ساندويش الشاورما من البداية إلى النهاية.

٢ - **نسبة صفات غير صحيحة**: إن نسبة مشاعر عاطفية إلى الأشياء (كالتظاهر بأن دمية العروسة حزينة) يندر وجودها في لعب الأطفال التوحديين. لكن هؤلاء الأطفال قد ينسبون البرودة إلى صورة قطعة الآيسكريم، أو الحرارة إلى صورة فرن.

٣ ـ **الإشارة إلى شيء غائب:** هذا هو أقل نوع من اللعب الرمزي يلاحظ لدى الأطفال التوحديين[157] . فلا نراهم على سبيل المثال يلعبون بأشياء وهمية لا وجود لها .

٤ ـ **التظاهر بأنه شخص آخر:** يندر أن يشاهد الأطفال التوحديون وهم يتظاهرون بكونهم أشخاصا آخرين . ومع ذلك ، هناك بعض منهم ، ولاسيما ذوو الأداء العالي ، يمكن مشاهدتهم وهم يأخذون دور شخص آخر ، وبخاصة أدوار الشخصيات الخيالية كشخصية من نجوم التلفزيون أو الأفلام أو من شخصيات الكتب أو الحيوانات في بعض الأحيان[303] . لكن تمثيلهم للعب يتكرر مرة بعد أخرى كما يرونه في الفيلم تماماً ، وبدون تغيير . وبالإضافة إلى ذلك ، يندر أن يعبروا عن النطاق الكامل للمشاعر العاطفية وتعبيرات الوجه التي تمثلها الشخصية . وهكذا ، فإنه من خلال الملاحظة الأولى قد يبدو بعض الأطفال التوحديين وكأنهم يتظاهرون ويتخيلون ، الا أن التفحص الدقيق سيبين أن نفس التسلسل يتكرر مرة بعد أخرى فاقدا عنصر الخيال والتعبير الكامل عن المشاعر .

هناك فرق كبير بين التظاهر بإرضاع دمية لعروسة والانخراط في لعب تمثيلي معقد كتمثيل جنود ذاهبين إلى القتال. السيناريوهات أو المشاهد الكثيرة التفاصيل والتعقيد لا نراها تقريباً لدى الأطفال التوحديين إلا إذا كانت تكراراً دقيقاً للمشاهد التي شاهدها الطفل التوحدي أو للمشاهد التي تم كتابتها وتحديد خطواتها وتعليمهم إياها (كما يفعل الممثل عندما يحفظ دوره ثم ينفذه كما هو محدد في نص المسرحية أو الفيلم).

اللعب مع أطفال آخرين

تطور لعب الأطفال الطبيعيين مع أطفال آخرين

لعب الأطفال الطبيعيين مع أندادهم يتطور من التركيز على الأشياء إلى إقامة حوارات تبادلية مع أطفال . ويلاحظ منذ البداية أن صغار الأطفال يهتم كل منهم بالآخرين . وإذا وجدوا الفرصة مواتية ، فإنهم سيحدقون نظرهم بغيرهم من الأطفال . وعندما يبلغون ٦-٩ أشهر ، يحاولون جذب انتباه الأطفال الآخرين بالابتسام لهم ومناغاتهم ، وعندما يبلغون ٩-١٢ شهرا ، يبدأون بمحاكاة بعضهم بعضا وهو ما يضع الأساس الأول لأشكال اللعب لديهم[243] . هذا ويتطور لعبهم عبر المراحل التالية :

اللعب المتوازي (Parallel Play):

يلعب صغار الأطفال بعضهم "قرب" بعض وليس "معاً". فهم لا يشركون غيرهم الدمى ولا يأخذون الأدوار، بل إن كل واحد منهم يلعب بلعبته الخاصة به وبقواعده الخاصة.

اللعب بالمشاركة (Associative Play):

عندما يبلغ الأطفال ٢-٣ سنوات، يصبح لعبهم أكثر توجها نحو شريك[54] حيث يفعل أحدهم شيئاً ما بدمية ويضحك له الطفل الآخر، ويبدأون بتبادل الأدوار في اللعبة. وهذا يعني أن الأطفال اللاعبين يوجهون انتباههم إلى نفس الدمية ولديهم نقطة اهتمام مشتركة. إلا أن الأطفال في هذه المرحلة لا ينظمون نشاطهم ولايحدد أي منهم دور الآخر. من أمثلة اللعب بالمشاركة اللعب بقطار أو دمى، فيتبادلون القطار أو الدمى ويأخذ كل من الأطفال دوره بشكل عشوائي.

اللعب التعاوني (Cooperative Play):

في حدود السنة الثالثة من العمر، يبدأ الأطفال المشاركة في لعب تعاوني[54]. ولا ينحصر ما يفعله الأطفال هنا في اللعب بنفس الدمى، لكن لعبهم يكون أكثر توجها نحو غرض محدد، ويلعبون معا لتحقيق نفس الأهداف. وهم يتقاسمون خبراتهم ويشتركون في لعب تمثيلي وتواصل متبادل وسلوكيات اجتماعية. قد يتظاهرون جميعا على سبيل المثال، بأخذ أدوارهم في لعبة المنزل، حيث يقوم طفل بدور الأم، وآخر بدور الأب، وثالث بدور الطفل، وتنسيق سيناريو اللعب فيما بينهم. هذا النوع من اللعب له متطلبات إدراكية كالاستمرار في متابعة الأدوار التي يلعبها الأطفال

الآخرون وكيف تنسجم هذه الأدوار مع فكرة اللعبة، والتفاوض على الطريقة التي سيسير عليها السيناريو، واتخاذ قرار بذلك.

اللعب المرتبط بقواعد (Games with Rules):

لايستطيع الطفل أن يمارس اللعب المرتبط بقواعد قبل أن يبلغ ٤-٧ سنوات من عمره[204]. تشمل هذه الألعاب لعبة الاختباء والبحث، واللعب بالكروت، ولعبة الحجلة (القفز على قدم واحدة فوق مربعات مرسومة على الأرض دون أن تمس القدم أضلاع المربع). هذه الألعاب تستمر إلى مرحلة البلوغ وتهيمن على أشكال اللعب لدى البالغين.

تطور لعب الأطفال التوحديين مع أطفال آخرين

يختلف الأطفال التوحديون بعضهم عن البعض الآخر. بعض الأطفال التوحديين، ولا سيما ذوي القدرات اللغوية والإدراكية المحدودة، لا يبدون أي اهتمام للاشتراك مع أندادهم في اللعب. أما البعض الآخر، فهم يظهرون رغبتهم في اللعب مع أندادهم، إلا أنهم لا يعرفون طرقا مناسبة للمشاركة في اللعب.

الأطفال التوحديون كما أسلفنا في فصول سابقة، يفضلون التفاعل مع الكبار أكثر من رغبتهم في التفاعل مع الأطفال. والأطفال التوحديون يستجيبون جيدا للكبار المألوفين لديهم عندما يلعبون ألعابا مألوفة أو يغنون لهم أغنيات مألوفة، أو يمارسون دعابة مألوفة[245]. لكن الأطفال التوحديين ليس لديهم حب الاستطلاع الطبيعي كالذي لدى الأطفال العاديين تجاه الأنداد. فالكثيرون من الأطفال التوحديين، ولا سيما صغار السن، يتجنبون اللعب مع أنداد في مثل سنهم[159]. ومع حدوث تطورات إدراكية ولغوية، ربما يبدأون بالتساهل في وجود أطفال آخرين قرب منطقة لعبهم، مجرد وجود لا أكثر، أي أنهم قد يشاركون في اللعب الموازي. ومن ناحية أخرى، قلما يشاهد الأطفال التوحديون في لعب مشاركة أو لعب تعاوني، فهم يفتقدون القدرة على تنسيق لعبهم مع لعب أطفال آخرين حتى وان تطورت لدى البعض الرغبة

في المشاركة في اللعب مع الأنداد. ونتيجة لافتقارهم للتبادلية واستخدام التواصل البصري وتعبيرات الوجه ووضع الجسد والإيماءات لتنظيم التفاعل الاجتماعي، يصعب عليهم الدخول في لعب جماعي. إنهم على سبيل المثال، قد يقتربون من الأنداد ويمسكون بدمية ويهربون، أو ربما يضربون أو يدفعون طفلا آخر في محاولة للبدء في لعبة معه[305]. وتبعا لمثل هذه السلوكيات، من المرجح أن يرفض الأنداد مشاركة أطفال توحديين في لعبهم.

ومع أن اللعب المرتبط بقواعد في حالات الأشخاص من ذوي التطور الطبيعي هو أكثر مراحل اللعب تطورا وصعوبة، فإنه بالنسبة للأطفال التوحديين حالة مختلفة. يكتسب الأطفال التوحديون في معظم الأحيان قدرة على اللعب حسب قواعد قبل مدة طويلة من تعلمهم المشاركة في لعب تعاوني أو لعب بالمشاركة[216]. ويعتبر ذلك أمرا مفهوما تماما نظرا لكون قواعد اللعب واضحة أمامهم بينما هي في حالتي اللعب التعاوني واللعب بالمشاركة خاضعة للتغيير ويحددها الأطفال وهم يلعبون. وهكذا، يكون من الأسهل على الأطفال التوحديين أن يتعلموا مهارات اللعب مع أندادهم لطالما كان اللعب مربوطا بقواعد وإحكام واضحة لهم كاللعب بالكروت: الباصرة، وحرامي، و "أونو" (UNO) وما إلى ذلك.

الخلاصة

بينما يتميز لعب الأطفال الطبيعيين والأطفال المتأخرين ذهنياً دون التوحد بالخيال والتظاهر والمرونة والطبيعة الاجتماعية، يتصف لعب الأطفال التوحديين بالافتقار إلى هذه الصفات. ومع أن شدة الانحراف في أشكال اللعب تختلف كوظيفة من وظائف

حاصل الذكاء واللغة والأوضاع، الا أن هناك عناصر معينة تكون عامة لدى جميع الأطفال التوحديين. إنهم بوجه عام لا يظهرون اهتماماً بالألعاب كما يفعل باقي الأطفال، ويتبعون أساليب لعب عديمة المرونة ولا تتغير. بعضهم يشغل نفسه بلعب متكرر ذي سياق واحد (كتدوير الأطباق أو قطع نقود معدنية) لعدة ساعات، ويقاومون التغيير في طريقة لعبهم. ومع تطور الإدراك واللغة وتقديم برامج مناسبة للتدخل، قد يزيد اهتمامهم بالألعاب، ويزيد استخدامهم لها تبعاً لوظائفها. وبالإضافة إلى ذلك، قد تتطور لدى البعض منهم بعض أشكال اللعب الرمزي البدائي. وأكثر اللعب الرمزي شيوعاً لدى الأطفال التوحديين هو تبديل الشيء، أي التظاهر بأن اللعبة أو الشيء الذي بين أيديهم هو شيء آخر، كالتظاهر بأن المنديل هو لحاف لدمية العروسة. وقد يقوم البعض منهم، ولا سيما ذوي الأداء العالي، بتمثيل أدوار مختلفة مثل سوبرمان أو "باز" (من فيلم "قصة لعبة" Toy Story) وشخصيات أخرى. الا أنهم يقومون بالدور كما رأوه تماما على التلفاز أو الفيديو، ويكررونه يوماً بعد يوم، دون أن يضيفوا أو يحذفوا شيئاً من السيناريو.

أما فيما يخص اللعب مع الأنداد، فالأغلبية من الأطفال التوحديين، ولاسيما ذوي القدرات اللغوية والإدراكية المحدودة، لا يبدون أي اهتمام للاشتراك مع أندادهم في اللعب. أما البعض الآخر، وهم ممن طوروا مستويات متقدمة من المهارات الإدراكية واللغوية، فهم يظهرون رغبتهم في اللعب مع أندادهم، الا أنهم لا يعرفون طرقاً مناسبة للمشاركة في اللعب.

أفكار للتدخل

في بعض الأحيان، قد يمثل تعليم طفل توحدي لديه تأخر ذهني شديد وإضافي

سلوكيات ملائمة للعب تحديا عظيما[241]، إلى درجة أن بعض المختصين بتعليم الأشخاص التوحديين قد يجدون هذه المهارة غير ضرورية عند النظر في جميع المهارات الأخرى التي يجب أن يتعلمها مثل هذا الطفل. ويعتبر في مثل هذه الحالات تعليم مهارات الاعتماد على النفس، والتواصل، وتقبل وجود الآخرين، والتصرف بطرق لائقة هو الأهم.

أما بالنسبة لباقي الأطفال التوحديين، فإن بعض الجوانب من سلوكيات اللعب تستجيب لمجهودات التدخل. وهذا يعني أن الأطفال التوحديين يمكنهم بالتدخل الملائم أن يتعلموا المشاركة في أشكال لعب معقدة ومن بينها اللعب الرمزي. وعندما يتعلم طفل توحدي بعض مهارات اللعب، فإن فرصة انضمامه إلى أنداده الآخرين تزداد، حيث يمكن أن يتعلم مزيدا من المهارات الاجتماعية[129]. وبالتالي، ينبغي أن يكون تعليم الطفل اللعب بالشكل المناسب جزءاً من منهجه التربوي. ويمكن تحديد ٢٠ دقيقة يوميا أو ٣-٤ مرات في الأسبوع لذلك.

اتبعوا التطور الطبيعي لمهارات اللعب ابتداء باللعب الفردي، فالموازي، فالمشاركة. تذكروا دائما أن تعلم اللعب التعاوني صعب جدا على الأطفال التوحديين، ولذلك أجلوه إلى وقت متأخر من مراحل التطور ولا تقدموه للطفل وهو صغير.

لتعليم الطفل اللعب الفردي، علينا أولا أن نعلمه الاستخدام الصحيح للدمى. ولكن، قبل أن نشرع في تعليم هذا الهدف التربوي، هناك أساسيات ينبغي أن يكون قد تعلمها الطفل ومن أهمها:

- الاهتمام المشترك.

- تقبُّل وجود الأشخاص الكبار على مقربة منه.
- أن يكون الوضع مألوفا لديه، بمعنى أنه يعرف معلميه، ولديه معرفة أساسية بروتينه اليومي.

وعندما تتطور لديهم هذه المعرفة، من المهم جدا في أي برنامج تعليمي، الاهتمام بتعليم الأطفال التوحديين كيف يلعبون بالدمى. إن العديد من المعلمين والمعلمات والآباء والأمهات يشكون من أن الأطفال لا يهتمون بالألعاب. الحقيقة هنا أن العديدين منهم لايعرفون كيف يلعبون بها. والكثيرون منهم لا يتعلمون بطريقة طبيعية كامل وظائف الألعاب، وإنهم يحتاجون إلى تعلم كيفية اللعب بهذه الأشياء، وما يمكنهم أن يفعلوه بها. وكنقطة بداية، ثبت أن تقليد الطفل في طريقة استخدامه للألعاب، يزيد من تجاوبه مع الآخرين والتعلم منهم. في دراسة أجرتها "داوسون" و"غالبرت"[57]، تم تعليم أمهات لأطفال توحديين تبلغ أعمارهم ٢-٥ سنوات محاكاة أطفالهن في اللعب مدة ٢٠ دقيقة يوميا على مدى أسبوعين. وتدريجياً، أخذت الأمهات شيئاً فشيئاً تعليم الأطفال استخدام بعض الألعاب، دون أن يشعر الطفل أنه يتعلم. وبعد الأسبوعين، تمكن الأطفال الذين شملتهم الدراسة من اللعب بعدد من الدمى يزيد عما كان عليه سابقا وبشكل مناسب. وبالإضافة إلى ذلك، تحسن لديهم الالتقاء البصري، والاهتمام المشترك. وهنا نقطة هامة ينبغي التنويه إليها وهي ان ٢٠ دقيقة لحصة اللعب قد تكون كثيرة على الطفل في بادىء الأمر. يفضل الابتداء بعشر دقائق، ثم إطالة الوقت تدريجياً بمقدار ٥ دقائق اسبوعياً.

في بادىء الأمر، نترك للأطفال حرية اختيار ما يريدون أن يلعبوا به وكيفية اللعب التي يريدون اتباعها، حتى وان بدا اختيارهم غريباً بالنسبة لنا، ونقلده في ذلك. وعلى

سبيل المثال، إن أحب الطفل أن يخبط الأرض بلعبة، قمنا نحن بالجلوس بجانبه وخبط لعبة مماثلة للعبته على الأرض أيضا. وفي حصص اللعب التالية، نبدأ تدريجياً بتشكيل لعبهم، فنعلمهم أن يأخذوا أدواراً معنا في اللعب. وعلى سبيل المثال، قد نطلب منه تبديل اللعبة، فنعطيه لعبتنا ونأخذ لعبته (شريطة أن يكونا متماثلتين)، ثم نتبادل الأدوار من خلال قول: دور "ماما" (أو الشخص القائم على اللعب معه)، "دور (اسم الطفل)" وبعد ذلك، نقدم لهم لعبة أظهر الأطفال اهتماماً بها من خلال النظر إليها أو محاولة لمسها (مع مراعاة أن تكون مناسبة لمستواهم الإدراكي)، ونريهم إحدى وظائفها. ثم نريهم وظيفة أخرى، وهكذا. وفي بادىء مراحل التدريب، من الأفضل أن تكون لهذه الألعاب نتائج حسية، مثل إصدار أصوات، أو حركة، أو مؤثرات بصرية، أو أن يكون لها ملمس خاص. ونستمر بهذه الطريقة إلى أن يتمكن الطفل من استخدام عدد من الدمى بشكل صحيح.

ينبغي إشراك إخوة وأخوات الطفل التوحدي في تعليمه على اللعب المناسب

علم الطفل مهارات مناسبة للعب مع الكبار. وعندما يستجيب للكبار، أشرك أندادا من ذوي التطور الطبيعي في هذه العملية كلما أمكن ذلك (أنظر الفصل السابق). كما ينبغي إشراك إخوة وأخوات الطفل في هذه العملية. استخدم الدمى التي يعرف الطفل اللعب بها ويحبها في بادىء الأمر، واجعل منها النقطة المركزية في اللعب مع الأنداد لأن هذه الطريقة أسهل للأطفال التوحديين. ابدأ باللعب الموازي، ثم أدخل نظام الأدوار والألعاب التبادلية.

تذكر أن الألعاب المبنية على قواعد أفضل لهم وأسهل تعليما من اللعب المبني على الأدوار واللعب التمثيلي حيث تكون المتطلبات الاجتماعية في تغيير مستمر. وستكون فرصة نجاح الطفل التوحدي أكبر عندما يعرف ما يفعله ومتى يفعله وكيف

يفعله. ولذلك، علمهم قواعد اللعب كانتظار الدور، والمشاركة في الأشياء، وطلب الطفل بطريقة مهذبة الانضمام إلى مجموعة لعب.

وأخيراً وليس آخراً، أنشيء أنظمة روتينية لتكوين قواعد للسلوك المهذب والعناية اللائقة بالمواد، والتنظيف الكامل للمكان عند نهاية كل حصة من حصص اللعب. هذا الاجراء يساعد الطفل على فهم نقطة النهاية (الكثير من الأطفال التوحديين يجدون صعوبة في فهم بداية النشاط وانتهائه، أنظر الفصل الثالث عشر). ويمكن أن تكون نقطة النهاية وضع اللعبة في علبة، والطلب من الطفل إرجاعها إلى مكانها، وهذا يجعله مطمئناً لأنه يشعر أن باستطاعته أن يجدها في وقت لاحق.

اختبر معلوماتك

١) ما المقصود باللعب الوظيفي؟ صف اللعب الوظيفي للأطفال التوحديين ومضامينه التعليمية.

٢) صف المستويات الأربعة للعب الرمزي، وأعط مثالاً لكل مستوى.

٣) كيف يختلف اللعب الحسي الحركي لدى الأطفال التوحديين عن غيرهم من الأطفال الذين لايعانون التوحد؟

٤) ما هو أكثر اللعب الرمزي شيوعا بالنسبة للأطفال التوحديين؟

٥) ما هو أقل اللعب الرمزي شيوعا بالنسبة للأطفال التوحديين؟

٦) لماذا يعتبر من الأسهل للأطفال التوحديين أن يتعلموا ممارسة ألعاب ذات قواعد مما هو الحال في تعلم اللعب بالمشاركة واللعب التعاوني؟

الفصل السابع

ما قبل التطور اللغوي

مقدمة الفصل

تعتبر المهارات الاجتماعية بشائر للتطور اللغوي. فمن خلال المشاركة الاجتماعية المبكرة، يتعلم الأطفال التواصل مع الأشخاص البالغين بوسائل غير لفظية كتعبيرات الوجه ولغة الجسد والالتقاء البصري. ويتعلمون كذلك أخذ أدوارهم ويتعلمون التبادلية والتعبير عن المشاعر العاطفية وتمييزها، ويتعلمون تتبع تحديقة عيون الأشخاص الآخرين وتكوين نقطة توجه مركزية مشتركة، ولفت الانتباه لهم. وهكذا، يطور الطفل الأساس اللازم لتعلم الكلام. وفي غياب هذه المهارات لدى الأطفال التوحديين، يتأخر ظهور الكلام لديهم، وفي بعض الحالات، قد لا يظهر الكلام إطلاقاً. سيبدأ هذا الفصل بتقديم صورة عامة للغة من أجل فهم أفضل للخصائص اللغوية لدى الأشخاص التوحديين. وسيلي هذا النقاش وصف لخصائص التواصل لدى صغار الأطفال التوحديين أو ممن لا يتكلمون، والأسباب الباعثة على تأخر اللغة لديهم. ويلي ذلك اقتراحات لاستراتيجيات تدخُّل صالحة للتطوير اللغوي لدى الأطفال التوحديين الذين لا يتكلمون.

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل:

- تعريف اللغة.
- وظائف اللغة.
- شكل اللغة ومضمونها واستخدامها.
- التطور اللغوي العادي.
- التطور اللغوي في التوحد أثناء مرحلة الطفولة المبكرة.
- التواصل الهادف.
- التعبير.
- الفهم (الاستيعاب).
- أفكار للتدخل.

مدخل إلى اللغة

إن الغرض الأساسي من وجود اللغة تواصل الناس فيما بينهم. والتواصل يحصل عندما يرسل شخص رسالة إلى شخص آخر. هذه الرسالة يمكن إصدارها بطرق مختلفة وعديدة. ويعتبر الكلام، أي اللغة الملفوظة، أكثر وسيلة معروفة للتواصل مع الغير. ومع ذلك، يتضمن التواصل في الحقيقة أشياء أكثر بكثير من مجرد الكلمات. فقد نعبر عن أنفسنا دون أن نستخدم كلمة واحدة، بل من خلال تعبيرات الوجه، والالتقاء البصري، وحركات وإيماءات الجسد، وهيئة وضع الجسم، والتنغيم الصوتي. وهذا ما يعرف بالتواصل غير اللفظي[5]. يغلب استخدامنا في التواصل الخلط بين الشكل اللفظي والشكل غير اللفظي منه.

> يتم التواصل مع الغير من خلال الكلام، وتعبيرات الوجه والالتقاء البصري، وحركات وإيماءات الجسد، وهيئة وضع الجسد (posture)، والتنغيم الصوتي. يعرف التواصل مع الغير من خلال الكلمات بالتواصل اللفظي، بينما يعرف التواصل مع الغير من خلال تعبيرات الوجه ولغة الجسد وما إلى ذلك بالتواصل غير اللفظي. يغلب استخدامنا في التواصل الخلط بين الشكل اللفظي والشكل غير اللفظي منه.

تنقسم الجوانب اللغوية إلى ثلاث فئات هي:

١ . الشكل اللغوي (Form): ويتضمن أصوات الكلام (phonology) وعلم الصرف (morphology) وبناء الجملة أي ترتيب كلماتها (syntax).

٢ . المضمون اللغوي (content): ويتناول دلالات الألفاظ وتطورها (semantics).

٣ . استخدام اللغة (use): ويتضمن كيفية استخدامنا للغة اللفظية وغير اللفظية لتحقيق أهدافنا بشكل ملائم اجتماعيا.

> ينبغي أن يكون جميع المهتمين بالأشخاص المتوحدين وبتعليمهم ملمين بالقنوات اللغوية المختلفة، لأن الأشخاص المتوحدين قد يعانون صعوبة في بعض جوانب التطور اللغوي وليس فيها جميعا. ومن المهم لذلك التمييز بين أوجه اللغة المختلفة لغرضين هما: تحديد أشكال القصور لديهم وفهمها وتطوير أفضل الاستراتيجيات للتدخل.

في الفقرات التالية، سنغطي الشكل اللغوي والمضمون اللغوي تحت عنوان التواصل اللفظي. سنتطرق بعد ذلك إلى التواصل غير اللفظي والذي يشمل لغة الجسد، وتعبيرات الوجه، وتحديقة العينين، والتنغيم الصوتي. ويلي ذلك مناقشة لاستخدام اللغة. وبالرغم من أن التواصل غير اللفظي واستخدام اللغة مرتبطان، إلا أنه تم

الفصل بينهما بعناوين مختلفة لكي تسهل قراءة المعلومات والتمييز بين التواصل اللفظي وغير اللفظي بشكل أفضل.

التواصل اللفظي

أصوات الكلام (Phonology) :

يشير هذا المصطلح إلى النظام الصوتي في اللغة والقواعد اللغوية التي تحكم المجموعات الصوتية. ويتضمن النظام الصوتي فهم الأصوات (القدرة على التمييز بين مختلف الأصوات اللغوية) والتعبير الصوتي (طريقة النطق). يمكن ملاحظة الصعوبات الصوتية لدى الأطفال الذين لايفهم الغير كلامهم، أو الذين يخطئون في أصوات الكلام كاستبدال حرف بحرف آخر، كلفظ "ل" بدلا من "ر"، أو "ث" بدلا من "س".

الصرف اللغوي (Morphology) :

يشير الصرف اللغوي إلى نظام القواعد اللغوية التي تحكم بناء الكلمات وتركيب الأشكال المختلفة للكلمة مشتقة من الأصول الأساسية لمعناها. وبكلمة أخرى، يشمل علم الصرف فهم أصغر مكون من مكونات الكلمة وما ينشأ عنه من مكونات أخرى لأغراض لغوية. من أمثلة مباحث الصرف في اللغة العربية الإفراد والتثنية والجمع (طفل، طفلان، أطفال) والمذكر والمؤنث (معلم، معلمة) والمجرد والمزيد (قَبِلَ، قابل، قبَّل، استقبل، تقبَّل) حيث يضيف كل تصريف جديد معنى جديداً.

بناء الجملة (ترتيب الكلمات) (Syntax) :

يشير بناء الجملة إلى القواعد اللغوية التي تحكم ترتيب الكلمات لتكوين جمل وعلاقة

بين عناصر الجملة. فجملة مثل "سامي ذهب إلى بيت علي" يختلف معناها كليا عن معنى جملة مثل "علي ذهب إلى بيت سامي" لأن ترتيب الكلمات تغير. إن الجمع بين بناء الجملة وبين الصرف اللغوي هو ما يعرف بقواعد اللغة.

دلالات الألفاظ (Semantics):

بينما يشير الشكل اللغوي إلى قواعد اللغة وترتيب الكلمات، يشير المضمون، أي دلالات الألفاظ، إلى الكلمات الفعلية المستخدمة في الكلام ومعناها. فإذا لم نجد الكلمات المناسبة لإصدار رسالة، فقد لا نعبر عن رسالتنا بشكل مفهوم. هناك أنواع عديدة ومختلفة من الكلمات التي نستعملها عادة في لغتنا اليومية وتشمل على سبيل المثال وليس الحصر[296]:

- الأسماء: أسماء الأشخاص والأشياء والحيوانات والأفعال.
- مصادر الأفعال: ومنها ما يعبر عن حدث ظاهر مثل، ذهاب، شُرب، فَتْح، ركض ونحوها، ومنها ما يعبر عن حالة ذهنية مثل: تذكر، شعور، ظن، أمَل، رجاء، وهلم جرا.
- الصفات: ومنها كبير، صغير، طويل، قصير، حلو، جيد، خاطىء، صحيح.
- المفاهيم الزمنية: ومنها غدا، اليوم، أمس، الظهر، الليل.
- الضمائر: ضمائر المتكلم (أنا، نحن، نمت، لعبتي)، وضمائر المخاطب (أنت، أنتَ، أنتم، لعبتك) وضمائر الغائب (هو، هي، هم، لعبته، لعبتها).

التواصل غير اللفظي

لغة الجسد :

إذا أردت أن تخبر شخصا بأنك لا تعرف شيئاً ما ، فقد ترفع كتفيك وتمد ذراعيك نحو الخارج وراحتاهما إلى أعلى ، أو ربما ترفع حاجبيك وتبرز شفتيك . وكذلك ، عندما تشعر بالحزن ، تمشي ورأسك مخفوض إلى أسفل وتكون خطواتك بطيئة . إلا أنك عندما تكون سعيدا فيحتمل أن تكون مشيتك أسرع ورأسك مرفوعاً إلى أعلى . وهكذا ، فإن الجسد بمجمله قد ينقل معلومات عديدة عن الشخص .

وبالإضافة إلى أوضاع أجسامنا ، قد نستخدم أيدينا للإشارة إلى شيء ما لكي نجعل شخصا يعرف مكان الشيء ، أو قد نحرك إصبعا من اليسار إلى اليمين للدلالة على النفي "لا" ، أو قد نحرك يدنا بطريقة معينة لنعبر بها عن كلمة وداع : "مع السلامة" . كذلك ، ربما تفتح ذراعك لشخص ما ليعرف أنك افتقدته ، أو انك سعيد بلقائه . وهكذا ، لا نحتاج دائما إلى استخدام كلمات للتواصل فيما بيننا .

تعبيرات الوجه :

منذ أقدم العصور التاريخية ، ينظر البشر إلى تعبيرات الوجه كعنصر بالغ الأهمية لفهم الناس . قبل أكثر من ألفي عام كتب الخطيب الروماني "ماركوس سيسيرو" (Marcus Cicero) أن "الوجه هو صورة للروح"[75] . كان يقصد بذلك أن مشاعر الإنسان وانفعالاته تنعكس غالبا على الوجه ، ويمكن قراءتها في تعبيرات وجهية معينة . والشيء المدهش هنا ، أن تعبيرات الوجه ذات طبيعة عالمية ، أيا كان المكان الذي ينتمي إليه الإنسان . فعندما تكون سعيدا تبتسم ، وعندما تكون غاضبا تعبس ، وترفع

حاجبيك للدلالة على أنك مندهش أو مضطرب . هذه القدرة على تفسير تعبيرات وجوه الناس يبدو أنها فطرية لدى الإنسان .

تحديقة العينين :

كما أن الوجه هو صورة الروح، تُعرف العينان أيضا بأنهما نافذة الروح . نحن نستخدم عيوننا للتواصل مع الغير . فقد نزيح أبصارنا عن شخص ما عندما نحس بالملل منه أو من كلامه، ونواصل النظر إلى شخص ما للدلالة على اهتمامنا بما يقول . وبصورة مماثلة، إذا رأيت شخصاً ما يحدق نظره نحوك، فقد تفسر ذلك بأنه إشارة إلى حبه لك، وأنه مهتم بما ستقول . والعينان في كثير من الأحيان تعبران عن مشاعر عاطفية أيضا . فإذا أردت أن تبين لشخص ما أنك غاضب، فإنك لا تحتاج إلى استخدام الكلام، بل يكفي في حالات كثيرة أن تعبس وتقطب حاجبيك لتشعر الشخص الآخر بأنك غاضب .

التنغيم الصوتي :

عندما نفسر ما يقوله شخ
ما، فإننا لا نعتمد على الكلا
المنطوقة وحدها، بل كيف
تفسيرنا لرسالة تعتمد
معلومات أخرى كلغة الجس
وتعبيرات الوجه وتحديد
العينين والتنغيم الصو
وجد "ألبيرت ميهرابيان"
و"بيردويستل"24 أننا عند
نفسر ما يقوله شخص
نعتمد على ما يلي:

إن لسرعة كلماتك التي تتكلمها وطبقتها الصوتية ونبرتها تأثيرا كبيراً على طريقة انتقال رسالتك وكيفية تفسيرها من قبل الآخرين . إن الكلمة نفسها يمكن تفسيرها بأشكال مختلفة جدا بناء على التنغيم الصوتي الذي تصدر به . ومثال ذلك، إذا قلت " أنت شاطر " بنبرة هادئة فستعطي مفهوما معاكسا إذا قلتها بنبرة عالية وتعبيرات غاضبة على وجهك . ربما تكون في الحالة الثانية ساخرا وتقصد أن تقول أن الشخص " غير شاطر بالمرة " . وكذلك، إن أشكال النبر والتشديد في الكلمات التي تقولها تصنع اختلافا في الطريقة التي يفسر بها الغير رسالتك . فإذا اردت على سبيل المثال، أن تبين أن

فكرتك قد اكتملت فقد تتوقف عن الكلام، وتنتظر ليجيب شخص آخر.

وهكذا، فإن فهم اللغة والتواصل مع الآخرين ينطويان على أشياء أكثر من مجرد الكلمات. إنهما يتطلبان فهم الانفعالات العاطفية التي يظهرها الوجه والعينان ولغة الجسد والنبرات الصوتية. إننا نستخدم جميع أساليب التواصل السالفة الذكر للوصول إلى أهداف معينة. تعرف هذه الأهداف بـ"وظائف اللغة" (Language functions). نستعرض استخدام اللغة ووظائفها فيما يلي:

- ٧٪ على الكلمات المنطوقة.
- ٣٨٪ على خصائص صوتية: الصوت وطبقته وإيقاعه.
- ٥٥٪ على لغة الجسد: كتعبيرات الوجه وتحديقة العينين ووضع الجسم.

الجانب العملي للغة/استخدام اللغة

(Language Use/Pragmatics)

يشير الجانب العملي للغة (Pragmatics) إلى الأنظمة الاجتماعية اللغوية (Sociolinguistic) التي تحكم استخدام اللغة بهدف التواصل مع الآخرين، والتي يتم التعبير عنها حركياً وصوتياً ولفظياً[5]. وبمعنى آخر، يشير الجانب العملي للغة إلى كيفية استخدامنا وفهمنا للتواصل اللفظي وغير اللفظي على حد سواء لتحقيق أهدافنا اللغوية، والتي تعرف بـ "وظائف اللغة". وتشمل وظائف اللغة ما يلي:

يشير الجانب العملي للغة إلى كيفية استخدامنا وفهمنا لكل من التواصل اللفظي وغير اللفظي لتحقيق أهدافنا اللغوية، والتي تعرف بـ "وظائف اللغة".

- طلب شيء من شخص: "هل آخذ هذه من فضلك؟"، "هل تطلب لي هذا الشخص؟"، "هل تعيرني ساعتك؟".
- جذب انتباه شخص: "معذرة"، "يا فلان، أنظر إلي".
- الموافقة على شيء: "حسناً، سأقوم بكتابة التقرير غداً باكراً".
- الاحتجاج على شيء: "ما هذا؟ لقد سئمت من هذه البرامج السخيفة".

تشمل وظائف اللغة الطلب والرفض والتعبير عن المشاعر والسيطرة على الغير وإنشاء محادثات وغير ذلك.

- رفض شيء : " لا أريد أن أحضر هذه المحاضرة" ، "لن أكتب التقرير المطلوب" .
- التعليق : "أنا في الحقيقة لا أحب هذا اللون" ، "إنه ذكي" ، هذا الشيء قبيح" .
- إعطاء معلومات إلى شخص آخر : "يوجد مرض جديد ينتشر في المدينة" ، "الدكتور محمد سيأتي إلى الرياض لتقديم محاضرة حول العادات المتغيرة" .
- البحث عن معلومات من شخص آخر : " ماهي الساعة الآن؟" ، " متى سنذهب إلى حديقة الحيوانات" ، " ماذا تعرف عن التصلب الدرني؟ "
- التعبير عن المشاعر : "أنا في الحقيقة قلق اليوم" ، "مزاجي طيب لأنني في النهاية استلمت الطرد بالبريد" ، "آسف لما بدر مني" ، "إن معدتي تؤلمني" .
- السيطرة على الغير : "إذا لم تفعل ماطلبت منك فسأفصلك" ، "إذا لم تغير أسلوبك فسأخبر والدك بما فعلت أمس" .
- التأثير على تفكير الغير : "أنت تعرف أن هناء ليست طيبة ، فقد فعلت كذا وكذا" .
- المشاركة في روتينات اجتماعية : "هاي ، كيف حالك" ، "شكرا جزيلاً"، "كيف الأهل" .
- التحادث مع شخص آخر ، وتكوين علاقات اجتماعية .

قد تنوي استخدام اللغة لتحقيق هدف معين ، لكن النتائج النهائية قد تكون عدم تحقيقك للوظيفة التي أردتها في الأصل . لكي تحقق ما تريد ، ينبغي أن تستخدم اللغة المناسبة ، في الوقت المناسب ، وفي الأوضاع المناسبة ، مما يتناسب مع الموقف ، والمكان ، والمشاركين . وهكذا ، فإن القوانين الاجتماعية تطبق لتحقيق جميع الوظائف اللغوية .

الجانب العملي من اللغة يتطلب أن يكون الشخص مهذبا في استعماله للغة، وأن تكون لديه القدرة على المشاركة في محادثة بحيث يفهمها الآخرون، وأن يعرف متى يقاطع ومتى يبدأ، ونوعية وكمية المعلومات التي يعطيها، وهلم جرا.

إفرض على سبيل المثال، أنك تريد أن تطلب خدمة من شخص، فقد يكون لطريقة استعمالك للكلمات دور في زيادة أو انخفاض احتمال أن يؤدي لك الشخص الخدمة. قد تطلب منه الخدمة باستخدام كلمات ملائمة مثل "من فضلك، هل تساعدني في هذا"، إلا أن نبرة صوتك وتعبيرات وجهك وإيماءات جسمك ستؤثر على طريقة تفسير الشخص الآخر لرسالتك. فلو أنك قلت نفس الكلمات السابقة دون أن تنظر إلى الشخص، أو قلتها بلا تعبيرات على وجهك، فقد تبدو جملتك وكأنها أمر. لكنك إذا قلت هذه الكلمات نفسها وأنت تنظر إلى الشخص وتغير تعبيرات وجهك فمن الأرجح أن يفسر الشخص الآخر هذه الكلمات باعتبارها عملاً معروفاً وليس أمرا. وبنفس الطريقة، أنت تتحدث مع مديرك أو أمك بنبرة تختلف عن نبرتك عندما تتحدث لأعز أصدقائك أو لأشخاص من جيلك.

وبالإضافة إلى ذلك، من المعروف أن كلا من الثقافات المختلفة لها نظامها الاجتماعي الخاص بها. البدوي على سبيل المثال، يعتبر استخدام أشكال مهذبة من الكلام مثل "من فضلك"، "هل أستطيع؟" ليس شائعا أو ضرورياً، بينما في القطاعات العصرية المتطورة، يعتبر استخدام مثل هذه الكلمات ضرورة مطلقة، أما عدم استخدامها فقد يفسر على أنه تصرف وقح. وهكذا، فإن استخدام اللغة يتضمن جانباً اجتماعياً كبيراً، وهو بالتالي ليس له قواعد مطلقة، ويبقى في حاجة إلى تفسير في إطار الوضع الذي يجد الشخص نفسه فيه.

إننا نستعمل اللغة لنقيم التزامات مع غيرنا، ولنقضي أوقات ممتعة معهم، ولنقيم صداقات ونبني علاقات وغير ذلك كثير.

سنصف في الفقرات التالية كيفية تطور التواصل اللفظي وغير اللفظي واستخدام اللغة لدى الأطفال الطبيعيين، يلي ذلك مقارنة لتطور هذه الأشكال من اللغة لدى الأطفال التوحديين.

تطور التواصل غير اللفظي

التواصل غير اللفظي لدى الأطفال الطبيعيين

من خلال خبراتهم الاجتماعية، تتطور لدى الأطفال أولى محاولات التواصل. وكما أشرنا في فصول سابقة، تبدأ الأشكال الأولى للتواصل بين الأم وصغيرها بطريقة غير لفظية، أي بدون كلام. في الأشهر الأولى من حياته، يستخدم الطفل البكاء كالشكل الأساسي للتعبير عن رغباته. فهو إذا جاع بكى، وإذا أراد تغيير حفائظه بكى، وإذا أراد النوم بكى كذلك. وخلال الأشهر الأولى، يبدي نغمات معينة من البكاء بناء على رغباته. فالأم في العادة تستطيع تمييز بكاء الجوع من بكاء التعب من بكاء لفت الانتباه لدى طفلها، فكل له نغمة معينة. وشيئاً فشيئاً، من خلال خبراته الاجتماعية، يبدأ يدرك أن هناك طرقاً أخرى غير البكاء للتعبير عن رغباته، مثل الإشارة نحو الشيء، وإصدار أصوات، وما إلى ذلك.

والأهم من ذلك كله، يتعلم الأطفال تطوير التواصل الهادف. وبمعنى آخر، يتعلم الطفل أنه إذا أراد شيئاً مثل لعبته المفضلة، فينبغي عليه القيام بحركات معينة يفهمها الآخرون. فيقوم الطفل بمجموعة من سلوكيات التواصل غير اللفظية بهدف محدد قد يكون الرفض (قد يهز رأسه يميناً ويساراً مع اصدار تعابير على وجهه أو أنه يزيح نظره أو يصرخ)؛ أو الطلب (قد يشير نحو الشيء ويصدر أصواتاً)؛ أو التفاعل مع الأشياء في البيئة مثل وجود شيء محبب له أو ظهور شخص معين (قد يلفت انتباه أمه من خلال النظر إليها ويشير تجاه أبيه ويبتسم، معبراً عن سروره برجوع أبيه من العمل). وبالإضافة إلى ذلك، يتعلم صغار الأطفال منذ البداية، أن طرق التواصل الناجحة تختلف من شخص إلى آخر. وهكذا، قد يستخدم مع أبيه نبرة مرتفعة من الصراخ

يكون البكاء أول أشكا
التواصل غير اللفظي للتعبير
الطفل عن رغباته. ويقوم بذلك
بشكل عشوائي، أي أنه في
بادئ الأمر لا يعرف كيف يؤثر
سلوكه على الآخرين. ومع
التطور وعند بلوغ الشهر
السابع من عمره، يبدأ إدراك
بأن سلوكياته لها تأثير على من
حوله، فيبدأ يستخدم البكا
بقصد، وليس بشكل عشوائي
للتعبير عن رغباته. وشيئ
فشيئاً، يأخذ البكاء في
الانخفاض، ويبتدئ الطفل
باستخدام مجموعة من
سلوكيات التواصل غير اللفظي
بهدف محدد قد يكون الرفض
أو الطلب أو التعليق.

للتعبير عن نفسه (لأن هذه أنجح طريقة لجعل أبيه يحضر له ما يريد)، بينما يستخدم الإشارة والابتسام مع أمه (لأنه تعلم أن الصراخ مع أمه لا يأتي بنتيجة).

التواصل غير اللفظي لدى الأطفال التوحديين

كما أسلفنا، يتعلم صغار الأطفال منذ بداية حياتهم، التواصل مع الغير من خلال طرق غير الكلام. وأول شكل من هذا التواصل يتم من خلال البكاء. ومع مرور الوقت، يتعلم الطفل الطبيعي تغيير نغمة بكائه بناء على حاجته، فتعرف أمه بالتالي مايريد. أما الأطفال التوحديون، فهم غير ذلك، قام "ريكس"[219] بإجراء دراسة، سجل فيها أصوات رضع عاديين ورضع توحديين لم يتطور لديهم النطق بعد. وقد شملت الدراسة أربعة أوضاع هي: رؤية الأطفال لأمهاتهم عندما يستيقظون؛ وملاحظتهم لوجبة الغذاء أثناء تحضيرها لهم؛ وتقديم الغذاء لهم ثم إبعاده عنهم؛ وإعطاؤهم أشياء ممتعة ليلعبوا بها. جعل الباحث أمهات هؤلاء الأطفال يستمعن لشريط سجل فيه أصوات جميع الأطفال الذين شاركوا في الدراسة في كل من هذه الأوضاع. وكانت النتيجة أن الأمهات استطعن تحديد الأوضاع التي كان فيها الأطفال الرضع الطبيعيون بناء على الأصوات التي أصدروها. وهكذا، استطاعت الأمهات بمجرد سماع الأصوات المسجلة، معرفة أن طفلاً طبيعياً كان في وضع تقديم الغذاء له ثم إبعاده عنه، أو أنه في وضع إعطائه أشياء ممتعة ليلعب بها، أو في أي من الأوضاع الأخرى السالفة. إلا أن أمهات الأطفال الطبيعيين لم يستطعن تمييز الأوضاع التي كان فيها الأطفال الرضع التوحديون، حيث كانت جميع نبراتهم متشابهة. أما أمهات الأطفال التوحديين، فاستطاعت كل أم تحديد الوضع الذي كان طفلها عليه فقط، وليس الأوضاع التي كان باقي الأطفال التوحديين عليها.

إن أمهات الأطفال الطبيعيين استطعن تحديد نوعية الأوضاع التي كان عليها أطفال رضع طبيعيين بناء على نبرات أصواتهم، ولكنهن لم يستطعن تمييز الأوضاع التي كان فيها أطفال رضع توحديين بناء على نبرات أصواتهم.

هناك أطفال توحديون وإن كانوا قلة، قد لا يدركون أن البكاء يعتبر طريقة للتعبير، فلا تراهم يبكون حتى وإن جاعوا.

وبالإضافة إلى ذلك، فإنه في الوقت الذي يقوم فيه الأطفال الطبيعيون بالتوجه إلى استخدام أشكال أخرى من التواصل غير اللفظي كالإشارة والإيماء وإصدار الأصوات والتحديقة وما إلى ذلك، يستمر الأطفال التوحديون في استخدام البكاء كالشكل الأساسي للتواصل مع الغير. ويعتقد معظمهم أن هذه الطريقة الوحيدة الذي تمكنهم من الحصول على رغباتهم. ومع مرور الوقت، قد يطورون سلوك الصراخ والضرب، ولا سيما ان تعلموا من خلال تجاربهم أن مثل هذه السلوكيات تؤدي إلى نتيجة إيجابية: أي الحصول على ما يريدون. فيندر أن يستعملوا الايماء أو طرق تواصل غير لفظية أخرى للتعويض بها عن النقص الكائن في تطورهم اللغوي[4, 219] ويعد هذا من العوامل السائدة في التوحد حتى انه يعتبر جزءا من معايير تشخيص التوحد[4].

تطور استخدام اللغة

استخدام اللغة لدى الأطفال الطبيعيين

وهكذا، عندما يتطور التواصل الهادف (Intentional Communication) لدى الطفل الطبيعي، يتطور لديه مبادىء الاستخدام الصحيح للغة لوظائف لغوية محددة. فمن خلال المثال السالف لتعامل الطفل الطبيعي باختلاف مع أمه وأبيه، يتوضح كيف أن الطفل يستخدم اللغة (اللفظية وغير اللفظية منها) للطلب بتكيف مع الأوضاع التي يجد نفسه فيها، والأشخاص الذين يتعامل معهم. ويتطور تعلمهم للكفاية التواصلية أي استخدام الكلام المناسب في الوقت المناسب والوضع المناسب.

الكثير من الأطفال التوحدي
يواصلون الاعتماد على الب
والصراخ ونوبات الغضب كش
رئيسي من أشكال التواص
وفي حالات كثيرة، يبقى الب
الشكل الوحيد للتواص
ويغلب أن تستسلم الأمه
والمعلمون والمعلمات لهـ
الغلطة، فإذا بكى الطفل،
صرخ أو ضرب، يقولون "مسك
اعطوه اللي عايزه" ويسرعو
في ذلك. أما الشيء الذي
يدركونه فهو أنهم في حقيقة
الأمر يسيئون إلى الطف
عندما يفعلون ذلك، م
بحاجة الأطفال هو
يتعلموا طرق التواصل المناس
والمقبولة، وستجدون في فقرا
قادمة اقتراحات للتدخ

تشير الكفاية التواصلية إل
استخدام الكلام المناسب ف
الوقت المناسب والوضع المناس

يفتقد جزء من الكفا
التواصلية على ما تعلم
الطفل بشكل مباشر من أم
فيتعلم على سبيل المثال أقوا
مثل "شكرا" و"لو سمحت" و
إلى ذلك، بما يتوافق مع بيئة
والثقافة الاجتماعية الت
ينتمي إليها.

استخدام اللغة لدى الأطفال التوحديين

يندر ان يتطور التواصل الهادف خلال أول سنتين أو ثلاث سنوات من حياة الأطفال التوحديين. فلا يدركون أن طرقاً غير البكاء والصراخ قد تجعلهم يحصلون على ما يريدونه. وهكذا، فإنهم عندما يريدون شيئاً، يفضلون الحصول على الأشياء التي يستطيعون الوصول إليها بأنفسهم دون الاستعانة بشخص بالغ. وبالرغم من أن هذا السلوك قد يكون مريحاً للأسر والمختصين على حد سواء، إلا أنه لا يساعد الطفل التوحدي على تعلم اللغة والتواصل على الإطلاق. وبالتالي، ينبغي على العاملين مع أطفال توحديين تعليمهم الأساس اللغوي، وهو أن هناك مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية تؤثر بشكل كبير على سلوكيات الغير. ومع مرور الوقت، ومن خلال تجاربهم اليومية، قد تتطور لدى البعض معرفة بأن هناك سلوكيات أخرى، غير البكاء والصراخ، ممايجعلهم يحصلون على رغباتهم. فقد يمسك الأطفال التوحديون بيد الشخص الكبير دون النظر إليه ويقودونه إلى مكان الشيء الذي يريدونه كما يجر طفل طبيعي عربة دميته(هذا النوع من السلوك يعتبر نادرا، إن لم يكن معدوما، لدى الأطفال غير التوحديين).

وعندما يصبح التواصل الهادف موجودا لدى صغار الأطفال التوحديين وهو أمر نادر، فإنه ينحصر عادة في أغراض الطلب[292]. وحتى في هذا الحال، فإنهم لا يستخدمون مهاراتهم في طلب كل شيء. ربما يكونون قد تعلموا طلب أشياء معينة بطريقة سحب يد الأم إلى مكان ذلك الشيء، أو قد يستخدمون سلوكيات غير لفظية كالإشارة (وهي مرحلة أكثر تقدما). لكنهم لا يستخدمون هذه المهارات للحصول على جميع الأشياء التي يريدونها. وبدلا من ذلك، قد يحصرون هذه السلوكيات في

لا يدرك صغار الأطفال التوحديين أو ممن يعانون تأخراً ذهنياً شديداً بالإضافة إلى التوحد أن طرقاً غير البكاء والصراخ قد تجعلهم يحصلون على ما يريدونه، وهذا السلوك يعززه الأهل والمعلمون بإعطاء الطفل حاجته من دون أن يحاول طلبها، فيظل معتمداً على الآخرين. وبالتالي إن أردنا تعليم الطفل التواصل مع الغير، توجب علينا إعطاؤه حافزاً لذلك، ويتم هذا من خلال إبعاد الأشياء عن متناول يديه وعدم إعطائها له قبل أن يطلبها، وهناك خطوات ينبغي اتباعها لتعليم الطفل نستعرضها في آخر الفصل

طلب أشياء معينة بعيدة عن متناول أيديهم دون أخرى. بالاضافة إلى ذلك، يندر تعلمهم للكفاية التواصلية، فيغلب بالتالي أن تكون محاولاتهم للتواصل مع الغير فاشلة.

تطور التواصل اللفظي

التواصل اللفظي لدى الأطفال الطبيعيين

في الشهر الثالث أو الرابع من أعمارهم، يبدأ الأطفال بالمناغاة أي اصدار مقاطع صوتية مثل "ماما، دادا، بابا". وتزداد هذه الأصوات تعقيدا من حيث عدد المقاطع والأصوات. ومن خلال خبرته واشتراكه في اهتمامات مشتركة بينه وبين الغير، يبدأ الطفل تدريجيا يتعلم أن مجموعة معينة من الأصوات تشير إلى شيء معين. فهو يتعلم على سبيل المثال، أن مجموعة أصوات (ك - ر - ة) تشير إلى شيء مستدير يحب الصغير أن يلعب به. ويتعلم أيضا أن (ما - ما) تعني تلك الانسانة اللطيفة التي تأتي لانقاذ الطفل عندما يكون مستاء أو جائعا أو يشكو ألما.

وخلال الفترة العمرية من ١٠-١٥ شهراً، ينتج معظم الأطفال أول كلمات لهم[243]. وعندما يبلغون سنتين تكون حصيلة الأطفال أكثر من ٥٠ كلمة، ويصبحون قادرين على استخدام مجموعات من الكلمات الأساسية مثل "ماما راحت"، و"أشرب العصير؟". وفي البداية، يكون أول ما يتعلمونه أسماء الأشياء والناس ثم الأفعال الواضحة مثل: أروح، أشرب، آكل، أنام. وفي السنة الثالثة من عمر الطفل العادي قد تصل مفرداته اللغوية ٢٠٠-٣٠٠ كلمة، كما يتعلم كلمات لحالات ذهنية مثل: أتذكر، أفكر، أحس. وبالإضافة إلى ذلك، يبدأ الطفل بطرح أسئلة والإجابة على

خلال الفترة العمرية من ١٠-١٥ شهراً، ينتج معظم الأطفال أول كلمات لهم، حيث يكون أول ما يتعلمونه أسماء الأشياء والناس ثم الأفعال الواضحة مثل: أروح، أشرب، آكل، أنام

أسئلة وهو ما يشكل الأساس للمشاركة الفعالة في المحادثات الشفهية.

وببلوغ ٤-٥ سنوات، تزيد حصيلة المفردات لدى معظم الأطفال عن ١,٥٠٠ كلمة[173]. ويتقنون جميع المكونات الأساسية للغة. وبالإضافة إلى تعلمهم الأصوات اللغوية والكلمات الكبيرة ومجموعات الكلمات، فإنهم يتعلمون أيضا أن نبرات الحديث المختلفة تؤدي إلى معاني مختلفة، وهم يستخدمون هذه التنغيمات في التعبيرات عن مشاعرهم واحتياجاتهم. وبالإضافة إلى ذلك، تكون مهارات التحدث لديهم في وضع متقدم إلى درجة أنهم يستطيعون الاستمرار في التركيز على الموضوع الرئيسي أثناء الحديث وإضافة معلومات جيدة وجديدة إلى الحديث، وطلب إيضاحات حوله، وأخذ خلفية المستمع بعين الاعتبار في طريقة التحدث (يتحدثون مع الأصدقاء بطريقة تختلف عن حديثهم مع أمهاتهم). وببلوغ ٦ سنوات قد تصل مفرداتهم من ٨,٠٠٠-١٤,٠٠٠ كلمة.

الأطفال الذين يستخدمون أقل من ٥٠ كلمة ولا ينتجون جملا مكونة من كلمتين عند بلوغ ٢٤ شهرا يعتبرون متأخرين في الكلام[243]. ومع ذلك، فإن ٥٠٪ من هؤلاء المتأخرين سيدركون الكلام عند بلوغ ٣ سنوات، و٢٥٪ منهم سيدركون الكلام عند بلوغ ٥-٦ سنوات. ينبغي التنويه إلى نقطة هامة هي أن الطفل إذا لم ينتج كلاما عند بلوغ سنتين فلا يعني ذلك أنه سيكون توحديا. ومن المهم ملاحظة أنه في التطور المبكر (من ساعة الولادة إلى بلوغ ٣ سنوات)، يعتبر التأخر في التفاعل الاجتماعي وانحرافه أكثر أهمية من التأخر اللغوي في الدلالة على التوحد.

التواصل اللفظي لدى الأطفال التوحديين

وحيث أن الأطفال التوحديين لا يطورون أشكال تواصل غير لفظية، فإن الكلمات والأصوات البشرية لا معنى لها. فهم لا يدركون أن هذه الأصوات يمكن استخدامها للتأثير على سلوك شخص آخر والتواصل معه[290]. يقول أشخاص مصابون بالتوحد في وصف تجاربهم:

عندما كنت صغيرا جدا، أستطيع أن أتذكر أن الكلام كان يبدو لي شيئاً لا تزيد أهميته عن أهمية أي صوت آخر... وبدأت أفهم كلمات قليلة عندما كنت أراها مكتوبة على الورق.

(Jolliffe, Landsdown, & Robindon, 1992, p.12, cited in Frith & Happe, 1999)

إن ٦٩٪ من الأطفال العاديين يستخدمون الكلمات لبيان رغبتهم عندما يبلغون ١٨ شهرا، إلا أن ٣٪ فقط من الأطفال التوحديين يفعلون ذلك[195].

التوحد يجعلني أسمع كلام الناس دون أن أعرف ما يعنون.. إن التوحد يجعلني أتكلم كلماتي الخاصة بي دون أن أعرف ما أقول أو حتى أفكر فيه.

(Williams, 1994, p.233)

جلسات معالجة النطق كانت مجرد عدد كبير من نشاطات متكررة لا معنى لها: مجرد ترديد أصوات مبهمة ولأسباب مبهمة. لم يكن لدي فكرة بأن هذا يمكن أن يكون طريقة أتبادل بها المعنى مع عقول أخرى.

(Jim sinclair, cited in Grandin, 1995, p.62)

لدى بعض الأطفال الذين لديهم توحد ذو أداء مرتفع أو أشكال أخرى من الاضطرابات النمائية الشاملة (كالأسبرجر والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة)، قد لا يتأخر تطور الكلمات في حد ذاته، فيتكلمون ويستخدمون هذه الكلمات بقصد التواصل. إلا أن طريقة استخدامهم للغة تأتي شاذة في أغلب الأحيان. فقد يقولون كلمات غريبة مثل "شامبيه" أو كلمات أخرى ليست عادة من الكلمات الأولى التي ينطقها الأطفال العاديون. كما ينحصر استخدامهم للغة في الطلب والرفض.

بعض الأطفال التوحديين لا يتعلمون الكلام. أما البعض الآخر منهم، فيتأخر تطور الكلام لديهم إلى ما بعد السنة الثالثة أو الرابعة من أعمارهم على أقل تقدير. وهناك بعض الأطفال التوحديين الذين ينطقون كلمات من وقت إلى آخر، لكنهم لا يستخدمونها للتواصل، أو قد يستخدمونها مرة أو مرتين وليس دائما. فالطفل على سبيل المثال، قد يُسمع وهو يقول كلمة "ماما"، إلا أنه لا يستخدمها في محاولة لنداء أمه. وبدلا من ذلك، قد يُسمع وهو يكرر هذه الكلمة وغيرها من الكلمات وهو يلعب وحده، ويكون ذلك لأن الطفل لا يعرف لماذا تستخدم هذه الكلمات، وكيف تستخدم. وبالرغم من عدم استخدامهم للكلمات للتواصل مع الآخرين، يعتبر نطق الكلمات مؤشراً جيداً إلى أن هؤلاء الأطفال سيستخدمون الكلمات المنطوقة إذا وجدوا من يعلمهم كيفية استخدام هذه الكلمات وفائدتها.

ما عدد الأشخاص التوحديين الذين يتعلمون الكلام؟

في عام ١٩٨٧، رأى السير "مايكل راتر"[230] أن حوالي ٥٠٪ من الأشخاص التوحديين يتعلمون الكلام، بينما لا يفعل ذلك النصف الباقي. إلا أنه مع تقدم وسائل التدخل، طرحت هذه النسب في الآونة الأخيرة للنقاش وارتؤي أن أكثر من نصف الأشخاص التوحديين يتعلمون الكلام وقد تصل النسبة إلى ٦٠-٦٥٪[179]. وعندما يبدأ التدخل بالأطفال التوحديين قبل سن الخامسة من خلال تبادل الصور (أي أنه يعطي صورة الشيء الذي يريده أو يشير إليه)، فإن ٨٥-٩٠٪ منهم سيطورون بعض الكلمات اللفظية على أقل تقدير، حتى وإن لم يكونوا طليقين في الكلام[26,173]، فقد يعبر بعضهم عن رغباتهم من خلال أكثر من طريقة قد تشمل كل من الكلام والصور والإشارة.

يفتقر الأطفال التوحديون إلى التفهم اللغوي في معظم الأحيان أو يأتي فهمهم محدودا جدا. وفي حين يفهم معظم الأطفال العاديين جميع الأوامر البسيطة مثل "اذهب، هات، ضع، تعال" بحلول الشهر الثالث عشر من أعمارهم، نجد أن أقل من نصف الأطفال التوحديين يفهمون أوامر بسيطة[195]. وكما سترون في الفصل القادم، يأتي فهم الأطفال التوحديين للغة اللفظية في معظم الأحيان أقل مما تعتقد الأسر والمعلمون والمعلمات.

كيف تعرف إن كان شخص توحدي معين سيتعلم الكلام؟

هناك عوامل عديدة ذات صلة بما إذا كان الشخص التوحدي سيتكلم أو لا يتكلم. أول هذه العوامل أن خطط التدخل، ولاسيما ما يبدأ منها قبل سن الخامسة أو السادسة، يمكن أن تصنع فرقا في طريقة تطوير الطفل للكلام. أما إذا كان عمر الطفل ٦ سنوات وتلقى تدخلا لغويا مناسبا كالأساليب التي سنبينها في هذا الفصل، وبقي لا يتكلم، ربما سيبقى بحاجة إلى استخدام طرق تواصلية بديلة (غير الكلام) للتعبير عن احتياجاته. إلا أنه إذا لم يتلق الطفل تدخلا لغويا مناسبا، فإن وصوله إلى سن ٦ سنوات دون قدرة على الكلام لا يشير إلى أنه لن يتعلم الكلام، وكل أمر بيد الله سبحانه. والثاني، أن مستوى حاصل الذكاء له علاقة بتطور الكلام لدى الأشخاص

إن خطط التدخل، ولاسيما ما يبدأ منها قبل سن الخامسة أو السادسة، يمكن أن تصنع فرقا في طريقة تطوير الطفل للغة لفظية، ولاسيما التي تعلم الطفل من خلال تبادل الصور للتواصل مع الآخرين[26].

كلما ارتفع حاصل الذكاء، ارتفع احتمال تعلم الطفل التوحدي للكلام

التوحديين. وكلما ارتفع حاصل الذكاء، ارتفع احتمال تعلم الطفل للغة[264]. وفي المقابل، فقد أشارت التقديرات إلى أن ٢٩٪ فقط من الأشخاص التوحديين الذين يقل حاصل ذكائهم عن ٥٠ سيطورون القدرة على الكلام بطلاقة.. والثالث، أن مقدرة الطفل على الإشارة والمشاركة في تفاعلات الاهتمام المشترك لها علاقة كبيرة بتطور الكلام لدى الأطفال التوحديين[252].

إن ما يبدو واضحا أن نسبة قليلة من الأشخاص التوحديين لا يستطيعون الكلام في سن المراهقة والبلوغ [161]. إلا أنه، وكما ذكرنا سابقا، هناك أشياء كثيرة في اللغة والتواصل غير الكلام وحده. وينبغي أن تستخدم اللغة لمجموعة منوعة من الوظائف لكي تعتبر طبيعية. وهناك جوانب اجتماعية من اللغة وسلوكيات غير لفظية ينبغي التعبير عنها وفهمها. وهذه هي أساس القصور اللغوي في التوحد، وستستمر حتى لدى المتكلمين منهم. وسيكون هناك شرح أوسع في الفصل القادم لجوانب القصور في اللغة لدى الأطفال التوحديين والمراهقين المتكلمين.

خلاصة الفصل

اللغة تعني أشياء أكثر بكثير من مجرد استعمال الكلمات. اللغة شيء عن التواصل مع الغير والتأثير على سلوكهم بطريقة ما. نحن نستعمل اللغة لأسباب عديدة بعضها ليس اجتماعيا إلى حد بعيد، وإنما يتعلق بصورة رئيسية بقضاء حاجاتنا. أما الأهداف الأخرى التي نستعمل اللغة لتحقيقها فهي اجتماعية في طبيعتها. ومعنى ذلك أننا نستعمل اللغة لنقيم التزامات مع غيرنا، ولقضاء أوقات ممتعة معهم، ولنقيم صداقات وننشيء علاقات.

التبادلات الاجتماعية المبكرة التي تحدث بين الأم وطفلها ستشكل القاعدة لتعلم اللغة . من خلال هذه الخبرات ، يتعلم الطفل أن سلوكيات معينة ستؤدي إلى نتائج معينة . إزاء ذلك ، يبدأ الطفل يستخدم سلوكيات غير لفظية كتحديقة العينين والإشارة والتصويت للحصول على ما يريده من الغير ، وهو ما يعرف بالتواصل الهادف (Intentional communication) . وبالإضافة إلى ذلك ، يتعلم الطفل استخدام تحديقة العينين ليوجه الآخرين إلى نقطة اتجاه مشترك (اهتمام مشترك) . أثناء هذه الخبرات ، تقوم الأم (أو المربية) بتسمية الأشياء والأفعال والصفات ويتعلمها الطفل ويبدأ استخدامها في حياته اليومية . وعندما يبلغ الطفل ٥-٦ سنوات ، يكون قد تعلم جميع المهارات الأساسية للغة . وقد يصل عدد الكلمات التي يعرفها ٨,٠٠٠-١٤,٠٠٠ كلمة ، كما يطور مهارات متقدمة في جوانب الاستخدام الاجتماعي للغة .

متطلبات تطور اللغة مفقودة لدى الطفل التوحدي ، فهو أولا لا يطور التواصل الهادف . ففي حين أن الأطفال العاديين يتعلمون منذ البداية أن في وسعهم التأثير على سلوك غيرهم من الناس من خلال اللغة ، لا يطور الأطفال التوحديون هذه المهارات ، أو يتأخرون كثيرا في تطوير هذه المعرفة بالمقارنة مع الأطفال العاديين والأطفال الذين لديهم تأخر ذهني . وبالتالي ، يتأخر معظم الأطفال التوحديين في اكتساب كلمات منطوقة . ويمكن القول أيضا إن الكثيرين من الأطفال التوحديين لا تتوفر لديهم رغبة لاستخدام الكلمات لأن حاجاتهم في معظم الأوقات تلبى لهم من خلال بكائهم أو صراخهم .

وهكذا ، تكون أولويتنا في المراحل البدائية من التدريب اللغوي أن نقوم بتعليم الأطفال التوحديين أن التفاعلات الاجتماعية قد تكون مبهجة ومن الممكن التنبؤ

بنتائجها . وكذلك الحال بالنسبة لمهارات الانتباه المشترك . وسيكون تركيزنا بعد ذلك على تعليمهم أن التواصل قد يؤثر على سلوك الشخص الآخر، وأن ننمي لديهم رغبة للتواصل، ونعلمهم طريقة تمكنهم من التواصل.

أفكار للتدخل اللغوي مع الذين لا يتكلمون من الأطفال التوحديين

ملاحظات عامة للتدخل

ينبغي عدم استثناء أي شخص توحدي من تلقي تدخل في النطق واللغة بسبب شدة تأخره في التواصل والسلوك: إن الاختصاصي البارع في تعليم النطق واللغة والتواصل يستطيع أن يشجع الرضع وصغار الأطفال التوحديين على تعلم التواصل، وتجدون في الصفحات التالية عدداً من الاقتراحات لهذا الغرض.

ينبغي أن يهتم الوالدان دائما بالعملية التعليمية بوجه عام، والتدخل في عمليات التواصل بوجه خاص . ليس هناك من مدرسة أو مركز يغني عن مسئولية الوالدين تجاه طفلهما، مهما كان عدد ساعات الخدمة التي تقدمها المدرسة.

من غير المفيد بدء التدخل اللغوي بنشاطات متكررة كعرض صور عليهم ومطالبتهم بإعادة أسماء الأشياء الموضحة في الصور. إن فائدة هذا النوع من المعالجة في موضع تساؤل جدي لأن من النادر أن يتمكن الطفل من تطبيق واستخدام ما تعلمه في بيئات أخرى. بمعنى آخر، إنك قد تعرض على الطفل صوراً لأشياء من البيئة، وقد يتعلم الطفل تسمية الصور بشكل صحيح، الا أنه يغلب عدم تمكنه من تعميم المعلومات في

حياته اليومية بغرض التواصل مع الآخرين[145]. في مراحل التدخل المبكر، يحتاج الرضع وصغار الأطفال من باب أولى تطوير العاملين الأساسيين للتواصل وهما المهارات الاجتماعية والتواصل الهادف.

من الأفضل دائما تعليم اللغة في بيئات طبيعية. السبب في ذلك هو أن الأطفال التوحديين يصعب عليهم تعميم المهارات. وهكذا، فإن تعليم اللغة في البيت وفي غرفة الصف وفي أماكن الفطور وأثناء الغداء والأوضاع المماثلة الأخرى التي تشكل جزءاً من الروتين الطبيعي في حياة الطفل أفضل بكثير. ومع ذلك، إذا كنت شخصاً تعمل أو تعيش مع رضيع أو طفل توحدي فقد تفعل بعض الأشياء لتهيئة البيئة لتعلم اللغة، كأن تضع الأشياء التي يبحث عنها الطفل عادة في أمكنة بعيدة عن متناول يده، وذلك لكي يتعلم طلبها. ونستعرض هذا الإجراء بمزيد من التفصيل فيما يلي (ص٢٠٢-٢٠٣).

الأطفال الذين ينطقون بعض الكلمات، قد لايستخدمونها بقصد التواصل. بعض الأطفال التوحديين كما ذكرنا، قد ينطقون كلمات قليلة تعلموا إعادتها في أوضاع معينة (كالأوضاع التي يمارسون فيها اللعب وحدهم) وليس في أوضاع أخرى[240]. لاحظت بعض الأمهات أن أطفالهن ربما استخدموا كلمة أو كلمتين في التواصل مع الغير ثم توقفوا عن ذلك. الشخص الذي يعمل أو يعيش مع رضيع أو طفل توحدي في مثل هذه الأوضاع قد يحتار في سبب عدم استعمال الطفل في تواصله مع الغير تلك الكلمات التي يعرفها ويكررها. والطفل التوحدي في مثل هذه الحالات إما أنه لا يدرك ما يمكن أن تستخدم فيه هذه الكلمات، أو انه حاول استخدامها ثم وجد أن من الأسهل له عدم استخدامها لأنه يستطيع ان يحصل على ما يريد دون استخدام

كلمات، فلا حاجة به ليتعلم استخدامها. وفي أحيان كثيرة لا تكون مشكلته نطق الكلمات وإنما معرفة ما تستخدم فيه هذه الكلمات.

الوقت من ذهب. تأكدوا أن إضاعة دقيقة كان ينبغي قضاؤها في تعليم طفل توحدي قد تخلق مصاعب سلوكية ولاسيما في مرحلتي المراهقة والبلوغ. عندما يكون الطفل صغير السن، يمكن السيطرة على سلوكياته الصعبة كنوبات الغضب والبكاء بطريقة أفضل بسبب صغر حجمه. أما عندما يكبر ويزداد قوة، فإنه يصبح من الصعب السيطرة على سلوكه لأسباب واضحة. وبالإضافة إلى ذلك، هناك مشكلة رئيسية لدى الأطفال التوحديين هي أنهم لا يتعلمون ما يبدو أن غيرهم من الأطفال يتعلمونه بطريقة تلقائية ومن خلال ملاحظتهم لغيرهم. ولذلك، فإن معظم المهارات التي يتعلمها الأطفال الآخرون ينبغي بذل جهد مباشر لتعليمها للأطفال التوحديين. وإذا تناولنا الموضوع من جوانبه التطورية، نقول إن المهارات المبكرة ضرورية لتطور المهارات المتأخرة. وهكذا، فإنه عندما يتقدم الطفل التوحدي في السن يصبح أكثر فأكثر تأخراً، ويزداد عدد المهارات التي ينبغي تعليمها له، وتصبح المهمة أمراً صعباً. وعلى هذا الأساس، أكثروا من تعليمهم إلى أبعد حد ممكن، وفي أبكر وقت ممكن، لكي تتمكنوا من تحسين نوعية الحياة لجميع الأشخاص التوحديين، ولتجعلوا العيش معهم أسهل. ولا يعني هذا بطبيعة الحال أن هناك نقطة زمنية لا يستطيع بعدها الأشخاص التوحديون أن يتعلموا شيئاً. نحن جميعاً نتعلم طيلة حياتنا، إلا أنه كلما كانت بداية التدخل مع الأطفال التوحديين أبكر، كانت النتيجة أفضل بكثير.

في بداية مراحل التدريب، ركزوا على تعليم الطفل التوحدي المهارات الاجتماعية والتواصل عوضا عن المهارات الإدراكية. يقوم الآباء والأمهات والمعلمون والمعلمات في

يقوم الآباء والأمهات والمعلمون والمعلمات في أحيان كثيرة بالتركيز المكثف على تعليم الطفل أسماء الألوان ومفردات الملابس في مراحل مبكرة من عملية التدخل. لقد تطورت هذه الممارسة من مجال العمل مع أطفال غير توحديين لديهم تأخر ذهني، ومن اتباع مناهج تطور تخص العمل مع هؤلاء الأطفال منهج بورتيج (Portage). إن هذه الممارسة غير مفضلة للأطفال التوحديين في بداية مراحل التدريب حتى لو صاحب توحدهم تأخر ذهني.

أحيان كثيرة بالتركيز المكثف على تعليم الطفل التوحدي أسماء الألوان، ومفردات الملابس، والفواكه، وأسماء الحيوانات، وأجزاء الجسم، والأدوات المنزلية، والأرقام، وما إلى ذلك في مراحل مبكرة من عملية التدخل. لقد تطورت هذه الممارسة من مجال العمل مع أطفال غير توحديين لديهم تأخر ذهني، ومن اتباع مناهج تطور تخص العمل مع هؤلاء الأطفال كمنهج "بورتيج" (Portage). إن هذه الممارسة غير مفضلة للأطفال التوحديين في بداية مراحل التدريب، حتى لو صاحب توحدهم تأخر ذهني. نعم، من المهم أن يتعلم الطفل التوحدي هذه الأسماء، ولكن كل شيء له وقته. وفي مراحل متقدمة من التدريب، قد تكون زيادة الوظائف اللغوية والمفردات التي يستخدمها الطفل احدى أهم أهدافنا التعليمية. أما في بداية مراحل التدريب اللغوي، ما لم يكن الطفل يحب الأشياء التي نعلمه أن يطلبها ويريد الحصول عليها بشهوة، فمن الأرجح أن تكون المحاولات فاشلة مع الطفل لأنكم تُعَلّمون هدفا ينطوي على صعوبة شديد. وبالأضافة إلى ذلك، ان الطفل عند هذه النقطة من التطور يهتم فقط بالحصول على ما يريد، لكنه لا يكترث فعلاً بأن يخبركم أن هذا الشيء أحمر أو أن ذلك الشي اسمه "عين". ينبغي أن تعلموه متطلبات التواصل أولاً، وبالتحديد، أن التواصل مع الغير شيء ممكن ومفيد، وذلك قبل أن تبدأوا بتوسعة مفرداته.

إذا أردت أن تعلم أطفالك الألوان والأشكال وأجزاء الجسم وما إلى ذلك، فلا تفعل ذلك في البدايات الأولى من مراحل التدخل. يمكنك أن تعلم هذه المفاهيم بعد أن يكون الطفل قد طور القصد من التواصل، وأصبح قادرا على التعبير عن بعض احتياجاته.

وحيث أن قصورا هاما في مهارات التواصل الاجتماعي هو السمة المميزة للتوحد ويترتب عليها تطور مهارات كثيرة أو عدمها، فإن عملية تعليمهم ينبغي أن تركز على معالجة هذه المهارات أكثر من تركيزها على المهارات الإدراكية. الاهداف التعليمية للمهارات الاجتماعية واللغوية ينبغي أن تشمل ما لا يقل عن ٥٠٪ من جميع الأهداف المخصصة للطفل في مراحل التدخل الأولية. وما يعنيه ذلك انه من كل عشرة أهداف

تعليمية تضعها للطفل، ينبغي أن يخصص خمسة منها على الأقل لمعالجة القصور الاجتماعي واللغوي. وينبغي الا تزيد أهداف المهارات الإدراكية ومهارات خدمة الذات والمهارات الحركية عن خمسة من العشرة المذكورة.

نمّوا رغبتهم في التواصل. في كثير من الأحيان، تلعب الأمهات لعبة التحزر حول ما يريده الطفل، حيث يسارعن لمساعدته ظانات أن هذه هي الطريقة المفضلة للقيام بذلك. إن ما يفعلنه يضر بالطفل بدلاً من أن يساعده لأن الطفل يتعلم السلبية والاعتماد التام على الغير، وما هو أهم من ذلك كله، أنه لا يتعلم كيف يهتم باحتياجاته الخاصة. أياً كان عدم اهتمام الطفل بالتفاعل الاجتماعي، فإنه بكل تأكيد مهتم بالحصول على حاجته. ولكن، إذا كان الطفل يستطيع أن يحصل على أي شيء يريده بسهولة وبدون أن يطلبه، أو بدون أن يفعل شيئاً للدلالة على رغبته (ربما باستثناء البكاء والصراخ ونوبات الغضب والضرب وما إلى ذلك)، فإن رغبته في ممارسة التواصل الملائم ستنعدم تقريباً.

ولزيادة رغبته في ممارسة التواصل، ضعوا الأشياء التي يحبها الطفل بعيداً عن متناول يده. ضعوها على أحد الرفوف حيث يستطيع أن يراها. ضعوا الصور الموافقة لها في مكان يستطيع أن يصل إليه. وعندما يسحب الطفل يدكم لكي يحصل على أحد الأشياء التي يريدها إسألوه: "ماذا تريد؟" (أو بالعبارة الدراجة في البيئة المحلية مثل ايش تبغي/ عاوز أيه/ شو بدك؟)، وأشيروا في اتجاه صورة الشيء الذي تظنون أنه يريده واذكروا له اسمه (انكم بمثل هذا التصرف تجعلون اللغة اقل تجريداً، ومن ثم اسهل للفهم). خذوا يده مرة أخرى وشجعوه على الإشارة نحو تلك الصورة، واعملوا بصورة تدريجية على خفض مقدار المساعدة التي تقدمونها إليه إلى أن يتمكن

من القيام بذلك دون مساعدة.

إن إعطاء الطفل التوحدي وقتاً لكي يستجيب قبل مساعدته يمثل استراتيجية تعليمية بالغة الأهمية تُعْرَف بتأخير الوقت (Time Delay)، وقد أثبتت فاعلية كبيرة في تعليم الأطفال التوحديين. في استراتيجية تأخير الوقت لتعليم اللغة، يضع الشخص البالغ شيئاً يريده الطفل (مثل دمية) أمامه، وينتظر قليلاً (من ٣-٥ ثواني) قبل أن يوجه إليه إشارة أو مساعدة لكي يستجيب الطفل (مثل قول ماذا تريد، تريد اللعبة) ثم تحدث زيادة تدريجية على تأخير اعطاء الطفل مساعدة لكي يستجيب من ٣-٥ ثواني إلى ٥-١٠ ثواني إلى ١٠-٢٠ ثانية، إلى أن يتمكن الطفل من الطلب دون مساعدة الغير. ويتم تشجيع الطفل لقاء استجابته الصحيحة. وقد ارتؤي إجراء زيادة على الطلب وعلى التلفظ (verbalization) وإلقاء التحية بعد التعليم من خلال استراتيجية تأخير الوقت [45]. ومن الممكن تكييف هذه الاستراتيجية لتلائم الأطفال الذين لايزالون من غير المتكلمين باستخدام صورة بدلاً من التوجيهات اللفظية.

نقدم فيما يلي مثالاً لخطوات يمكنكم اتباعها في تعليم الطفل كي يطلب شيكولاته من خلال استراتيجية تأخير الوقت:

١. كلوا أمامه بعض الشيكولاته (أو شيئاً آخر يحبه) ولا تقدموا له شيئاً مما تأكلون. إذا انتبه لكم، انتظروا ٣-٥ ثواني، ثم قولوا "شيكولاته" وشجعوه على اعطائكم صورة للشيكولاته وضعتموها أمامه. في بادىء الأمر، إجعلوا الحث أو التنبيه جسدياً، وذلك بأن تأخذوا يد الطفل وتضعوها على الصورة، وتوجهوه ليعطيكم الصورة. كرروا هذا السلوك عدة مرات. تذكروا دائماً أن تحطوه قطعة فقط في كل مرة لكي يكون أمامه فرص عديدة ليتعلم المهارة ويمارسها.

٢ . خفضوا مستوى المساعدة من جسدي إلى إشاري. ومعنى ذلك أنه بدلاً من أخذ يده وتوجيهه ليعطكم الصورة، اكتفوا بالإشارة إلى الصورة.

٣ . وتدريجياً، قوموا بزيادة الوقت الذي تنتظرون الطفل فيه ليصدر اجاباته قبل أن تعطوه أي مساعدة أو حث من ٣-٥ ثواني إلى ٥-١٠ ثواني، إلى ١٠-٢٠ ثانية، إلى نصف دقيقة، وهكذا.

٤ . استمروا في زيادة وقت الانتظار إلى أن يتمكن من طلب الشيكولاته بنفسه دون أي حث أو تنبيه منكم.

علموهم من خلال استراتيجيات بصرية ولا سيما في المراحل الأولى من التدخل.

مهما تحدثنا عن أهمية هذه النقطة، فلا نستطيع ان نوفيها حقها بما فيه الكفاية. الاستراتيجيات البصرية تشير إلى أجسام وصور وملصقات تعريفية ووسائل توقيت وإشارات وكلمات مكتوبة وأي شيء آخر يمكن ان نراه بعيوننا. إن أي شخص معني بتعليم شخص توحدي مهارات التواصل يجب أن يدرك مزايا استخدام الاستراتيجيات البصرية والنظريات الداعمة لها.

لماذا نعلم الطفل التوحدي من خلال استراتيجيات بصرية؟

هناك عدة أسباب لذلك:

١ . كما ذكرنا، ليس جميع الأطفال التوحديين سيتعلمون الكلام. وفي هذه الحالات، اسألوا أنفسكم السؤال التالي: إذا كان الكلام لدى الطفل لا يتطور، فهل تفضلون ألا يمارس الطفل التواصل على الاطلاق وألا تعرفوا

أبداً ما يريده ؟ وإذا كان يريد الحصول على شيء خارج نطاق رؤيته وبعيداً عن متناول يده، فهل تفضلون أن يشير إلى صورة، أو أن يبكي بدموع عينيه وان يصيبكم الاحباط لأنكم تتمنون لو عرفتم ما يريده الطفل؟ نود بطبيعة الحال، أن يكون جميع الأشخاص قادرين على الكلام. وهذا يعتبر خياراً أفضل إذا أمكن تحقيقه. وما نستطيع أن نفعله كاختصاصيين وآباء وأمهات هو أن نبذل أفضل جهودنا لنعلمهم الكلام. ولكن إذا لم يكن في استطاعة الطفل أن يتعلم الكلام، فإن أي أسلوب للتواصل أفضل من عدم وجوده إطلاقاً.

٢ . تعليم الطفل التوحدي أن يمارس التواصل من خلال الصور والوسائل البصرية الأخرى لا يعني أنه سيعتاد على الصور ولا يطور الكلام. في حقيقة الأمر، عكس ذلك بعينه هو الصحيح. لقد أثبت استخدام الصور نجاحاً كبيراً لدى الأطفال التوحديين من حيث تطوير النطق وتم تأييد ذلك علمياً[183]. لقد بينت الدراسات أنه عند تعليم الأشخاص التوحديين التواصل من خلال الصور، استطاع ٨٩٪ منهم تطوير النطق بعد فترة تتراوح بين سنة وخمس سنوات من التدريب (٥٩٪ منهم يستخدمون الكلام وحده في التواصل، بينما يجمع ٣٠٪ منهم بين الكلام والصور)[26].

بينت الدراسات أنه عند تعليم الأشخاص التوحديين التواصل من خلال الصور استطاع ٨٩٪ منهم تطوير النطق بعد فترة تتراوح بين سنة وخمس سنوات من التدريب.

٣ . الأطفال التوحديون هم مفكرون بصريون (Visual thinkers). إنهم يفهمون الأشياء بطريقة أفضل عندما تقدم لهم في أشكال بصرية بديلاً من ان تقال لفظياً. عندما تقولون شيئاً بالألفاظ، يتم حفظ الكلمات في الذاكرة وحدها، ولا تعود موجودة. هذا الأمر يمثل مشكلة للأطفال التوحديين

لأنهم يستغرقون فترة من الزمن وهم يعالجون معلومات لفظية. وحيث أن الكلمات الملفوظة تختفي في حال نطقها، فإن ذلك لا يتيح لهم الوقت الكافي لمعالجة المعلومات. ومن ناحية أخرى، الاستراتيجيات البصرية ذات طبيعة دائمة أي أنها لا تختفي بمجرد عرضها. ولذلك فإنها تتيح للأشخاص التوحديين الوقت الذي يحتاجون إليه لمعالجة المعلومات (يمكنهم أن ينظروا إلى الصور والمواد البصرية الأخرى المدة التي يحتاجون إليها لمعالجة المعلومات). وبالإضافة إلى ذلك، تعتبر اللغة نظاماً بالغ التجريد، فالكلمات لا تحمل تمثيلاً منطقياً للأشياء التي تعبر عنها. ومثال ذلك أن مجموعة أصوات "ق، ل، م"، لا علاقة لها بالمظهر الحقيقي للقلم، وانما هي تمثيل تجريدي للقلم. نحن لا نفكر حول هذا المستوى من التجريد لأننا نميل إلى تعلم اللغة بطريقة آلية إلى حد ما من خلال ملاحظة الآخرين والمشاركة في تبادلات اهتمامات مشتركة. أما بالنسبة للأشخاص التوحديين، فإنه يلزمنا أن نجعل اللغة أقل تجريداً لكي نتمكن من الانتقال بهم إلى مستويات تطور أعلى. ونحن نفعل ذلك من خلال المزاوجة بين الاستراتيجيات البصرية والكلمات المنطوقة لكي تساعدهم هذه الاستراتيجيات بصورة أفضل على تثبيت العلاقة بين الكلمات الملفوظة والأشياء التي تمثلها.

٤ . تجدون فيما يلي مجموعة من الاستراتيجيات البصرية مرتبة من الأسهل إلى الأكثر تقدماً:

- أشياء حقيقية. (قد يُحضر الطفل كوباً إلى شخص للدلالة على رغبته في أن يشرب شيئاً). الأشياء الحقيقية ملائمة للأطفال الذين هم في مستوى أداء من ٨ أشهر فما دون ذلك.

- **نسخة مصغرة من الشيء.** (يمكن أن يحضر الطفل سيارة مصغرة للدلالة على رغبته في الخروج).
- **الصور.** عند التقاط الصور يجب الاهتمام بعدم إغراق الصورة بالأشياء والأشخاص. ركزوا على الشيء الذي تريدونه والتقطوا الصورة.
- **رسومات بالخطوط.** تمثيلها للأشياء أقل من تمثيل الصور الفوتوغرافية لها، وهي تمثل مستوى من الاستراتيجيات البصرية أكثر تقدماً.
- **الكلمات المكتوبة.** مع أن الكلمات المكتوبة بالغة التجريد، إلا أن نسبة صغيرة من الأطفال التوحديين تتعلم قراءتها دون أن تتعلمها بطريقة رسمية. ولذلك، ينبغي أن تصاحب الكلمات المكتوبة جميع الصور والرسومات الخطية. وفي البدايات الأولى من مراحل التدريب، من الأفضل ألا تستخدموا الكلمات المكتوبة وحدها دون صور. وعندما يتطور الطفل وتتأكد لديكم قدرته على فهم ما تمثله الكلمات المكتوبة، فقد تزيلون الصورة وتبقون على الكلمة المكتوبة وحدها.

هنالك برامج كمبيوترية تقدم سلسلة واسعة من صور الأشياء والأشكال. إلا أن تدخلكم ينبغي أن يبدأ قبل أن تحصلوا على هذا البرنامج، إذا كنتم ستحصلون عليه. ومن الممكن الحصول على صور من مصادر عديدة كالمجلات والجرائد والصور الفوتغرافية وغيرها. إن أشهر مجموعة معروفة هي بورد ميكر (Boardmaker) (إلا أن بعض الرموز تعتبر مجردة بالنسبة للأطفال الأدنى أداء). زوروا الموقع التالي على الانترنت للحصول على معلومات عن طريقة الحصول على البرنامج
www.maver-johnson.com

هل يجدي تعليم الأطفال التوحديين لغة الإشارة؟

هناك بعض الدلائل في أدبيات التوحد على أن بعض الأطفال التوحديين نجحوا في تعلم استخدام لغة الإشارة. وعلى كل حال، فإن التدخل الحديث في النطق واللغة لدى الأشخاص التوحديين قد أشار إلى أن التدخل من خلال استراتيجيات بصرية كاستخدام الصور أكثر نجاحاً في تحقيق النتائج بشكل عام[240]. وهو ما يصدق بصورة خاصة بسبب العقبات الكثيرة التي تقف في طريق تعلم الأطفال التوحديين لغة

الإشارة. أول هذه العقبات أن لغة الإشارة قد تكون ممارسة مجردة مما يجعل من الصعب تعلمها بالنسبة للكثيرين من الأشخاص التوحديين[33] لنفس الأسباب التي جعلت من الصعب عليهم تعلم اللغة المنطوقة. ثانياً، تعتبر لغة الإشارة شيئاً سريع الزوال لأنها تختفي من مجال الرؤية كالكلمات المنطوقة تماماً، ولا تتيح للأشخاص التوحديين وقتا كافياً لمعالجة المعلومات[239]. وثالثاً، يواجه أطفال توحديون كثيرون مصاعب في عملية التقليد وهي ضرورية لتعلم لغة الإشارة[66]. وآخر الأمر أن لغة الإشارة ليست عملية إلى حد بعيد لأنه لا يوجد أشخاص كثيرون يفهمون لغة الإشارة مما يحد من قدرة الطفل على التواصل مع غيره.

خطوات التدخل لتعليم اللغة لغير المتكلمين من الأطفال التوحديين

الخطوة الأولى: إشراك الطفل في تفاعلات اجتماعية ممتعة له. عليكم في المقام الأول أن تعلموا صغار الأطفال التوحديين أن التفاعل مع الغير قد يكون ممتعاً وقابلاً للتنبؤ بمعطياته: تذكروا أنهم لا يحصلون عادة على المتعة الاجتماعية. ولذلك، فإنكم في حاجة لتوضحوا لهم أن وجودهم مع الغير يمكن أن يكون ممتعاً ومن السهل فهمه. إن أفضل طريقة لتحقيق ذلك أن تقلدوا أفعال الطفل وتتبعوا ما يقوم به (من تصرفات يهتم بفعلها). وعندما تنجزون هذا الهدف يكون الطفل أكثر استجابة لكم ولغيركم، ويصبح لديكم أنتم والطفل توجه نحو أشياء وأحداث مشتركة (راجعوا الفصول السابقة حول تفصيلات التدخل، ولا سيما الفصل الثالث: مهارات الاهتمام المشترك)، وعندئذ يمكن أن يحصل التدخل في عملية التواصل باتباع الخطوات التالية.

الخطوة الثانية: تقويم حالة الطفل. لكي تعرفوا من أين تبدأون مع طفل معين، ينبغي أن تقوّموا حالته بالتحقق من الجوانب التالية: ماهي استراتيجيات التواصل التي يستخدمها الطفل؟ ما هي احتياجاته في مجال التواصل؟ هل يصر الطفل على الحصول على مايريد من خلال سلوك التواصل الذي يستخدمه أو أنه ييأس بسرعة؟ ماهي الأشياء والدمى التي يحبها في المقام الأول؟ ماهي الأطعمة التي يحبها أكثر من غيرها؟ لو ترك بمفرده واختار نشاطه بنفسه، كيف سيقضي وقته؟

الخطوة الثالثة: استخدام اهتمامات الطفل. ستستخدمون اهتمامات الطفل التي جمعتموها أثناء عملية التقويم في تعليمه كيف يمارس التواصل. فإذا كان يحب أطعمة معينة ودمى معينة، فعليكم أن تستخدموها للبدء بتعليمه كيف يطلبها، حتى لو كان يحب أشياء غريبة كالصناديق الفارغة، لأنه مهما بدت لكم غرابة الأشياء التي يفضلها، فإنها مهمة للطفل نفسه، وهدفكم هو أن تعلموه من خلال الأشياء والمواد التي تحفزه هو وليس أنتم. وهكذا، فإن أول نقطة هامة تأخذونها في اعتباركم أن تعلموا الطفل من خلال اهتماماته بدلاً من التركيز على ما ينبغي أن يتعلمه حسب اعتقادكم.

المثال التالي اشترك فيه كل من "جوردان" و "باول"[129]. يتحدث المثال عن ولد توحدي صغير تم لتوه تعليمه قول "apple" بمعنى "تفاحة" في عدة بيئات مختلفة ومع أشخاص مختلفين. فتحمس معلمه للنتائج الإيجابية التي أبداها الطفل، وأحب أن يعلمه اسماء أخرى. إلا أنه لم يأخذ في الاعتبار اهتمامات الطفل. وهكذا:

كان الولد يظهر قدرة في المفردة (بمعرفة الكلمة التي تعني تفاحة)؛ والبيئة (مع أشخاص مختلفين وفي أضاع مختلفة)؛ والوظيفة (بتوجيه

طلب). هذا الولد يحب التفاح وقد تعلم أن يطلب التفاح بسهولة نسبية. هذا الوضع شجع معلمه على الاستفادة منه وتعليم الطفل مزيداً من الكلمات، فهو يرى حبات كمثرى في وعاء الفاكهة ويقرر أن يحاول تعليم الطفل قول "Pear" بمعنى "كمثرى"، لكنه في هذه المرة يواجه صعوبة كبيرة ولا يحقق نجاحاً بعد أسابيع من المحاولة. ما هي المشكلة هنا؟

من الناحية الظاهرة، لا يبدو أن تعلم قول "كمثرى: *Pear*" يختلف عن تعلم قول "تفاحة: *Apple*". إلا أن الولد لا يحب الكمثرى، وعندما يطلب منه أن يقول "كمثرى" فإنه يطلب منه استخدام وظيفة تواصلية تختلف عن الطلب، وهي وظيفة التعليق (*to comment*)، وهي أكثر صعوبة على فهم الشخص التوحدي من الطلب... العقبة الحقيقية المربكة له هي أنه يطلب منه أن يتعلم شيئين في الوقت نفسه هما: مفردة جديدة وهي الكمثرى ووظيفة تواصلية جديدة هي التعليق.

(Jordan & Powell, 1995, p. 67)

في هذا المثال، يصعب على الطفل تعلم اسم الكمثرى لأنه لا يحبها. وكما أسلفنا، للغة أهداف تواصل متعددة منها الطلب والرفض وإعطاء المعلومات والتعليق. والطلب والرفض هما أسهل وظائف لتعليم الأطفال التوحديين. وهكذا، عندما نعلم الأطفال أن يسموا أشياء لا يحبونها، فإننا نعلمهم أن يعلقوا عليها وليس أن يطلبوها لأنهم غير مهتمين بالحصول عليها.

إذا كان هناك أشياء كثيرة يحبها الطفل وتريد أن يحصل عليها، فإن عليكم أن تضعوا أولويات لها: اختاروا الأسماء قبل الأفعال، واختاروا أكثر ما يحب من الأشياء.

الخطوة الرابعة: تعليم طلب الأشياء. قائمة الأشياء التي يهتم بها الطفل جاهزة لديكم الآن. وقد حان الوقت لتعلموه كيف يطلب هذه الأشياء بطريقة الإشارة إلى الصور. ابدأوا بشيء واحد فقط. افرضوا أن الفقاعات (bubbles) كانت من الأشياء الحالية الأهمية للطفل في القائمة. احضروا قارورة فقاعات وصورة لفقاعات: انفخوا فقاعة واحدة ثم انتظروا إلى أن يفعل الطفل شيئاً ما (الانتظار من ٣-٥ ثواني). احضروا صورة لفقاعات، وقولوا أثناء الإشارة إليها "فقاعات"، وانفخوا فقاعة أخرى. كرروا هذه العملية، ولكن في هذه المرة، خذوا يد الطفل وحثوه على الإشارة إلى الصورة. انفخوا فقاعة أخرى وانتظروا استجابته، وهلم جرا. خفضوا المساعدة تدريجياً وتوقعوا منه أن يشير إلى الصورة بنفسه. اتبعوا نفس العملية باستخدام شيء آخر أو شيئين، إلى أن تشعروا بأن الطفل يدرك أنه عندما يشير إلى هذه الصورة يستطيع أن يجعلكم تفعلوا له شيئاً. وهكذا، ينمو لديه التواصل الهادف.

السر الذي يوصل إلى النجاح هو أن تتيحوا للطفل أكبر عدد ممكن من الفرص لكي يمارس الطلب وأن تعطوه زمناً كافياً ليستجيب قبل أن تسارعوا إلى مساعدته. ولكي توفروا له فرصاً عديدة، اعطوه جزءاً صغيراً في كل مرة من الشيء الذي يريده لكي يطلب المزيد. ومثال ذلك، إذا كان يحب نوعاً معيناً من العصير، صبوا له كمية قليلة في كوبه لكي يطلب كميات اخرى، فإنه كلما زاد عدد فرص التواصل وزدتم تكرارها، كان تعلم الطفل أسرع.

الخطوة الخامسة: تعليم الطفل تعميم المهارات مع وجود أشخاص مختلفين وفي أوضاع مختلفة. يواجه الأطفال التوحديون صعوبة في تعميم ما تعلمو ليشمل أوضاعاً أخرى. فقد يتعلمون أن يطلبوا شيئاً، ولكنهم قد يفعلون ذلك مع شخص واحد فقط هو الشخص الذي بدأ

يعلمهم ذلك النشاط، وفي نفس البيئة التي حصل فيها التعلم لأول مرة. وما ينبغي أن تفعلوه كآباء وأمهات ومعلمين ومعلمات هو أن تساعدوا الطفل على استخدام المهارات في أوضاع مختلفة مع أشخاص مختلفين. تأكدوا أن الطفل يمارس المهارات في المدرسة وفي بيته وبيت جديه والأمكنة الأخرى التي يذهب إليها. فإذا كنت أماً فاجعلي الطفل يطلب أشياء يريدها من إخوانه أو أخواته أو جديه أو خادمة البيت. وإذا كنت معلمةً فادعي معلمات ومعلمين آخرين، واجعلي الطفل يطلب أشياء منهم. وتأكدي أيضاً أن الطفل يستطيع أن يطلب أشياء في أوضاع مختلفة. فإذا كان الطفل يستطيع أن يطلب طعاماً في غرفة الصف على سبيل المثال، فتأكدي أنه يستطيع أن يفعل ذلك في البيت وفي الكافتيريا، وذلك بحمل صورة الشيء إذا كان لا يستطيع أن يتكلم، والتأكد من أن الآخرين لا يعطونه ذلك الشيء ما لم يطلبه.

الخطوة السادسة: زيادة عدد الأشياء التي يستطيع الطفل أن يطلبها. باتباع نفس الخطوات السالفة الذكر، زيدوا عدد الأشياء التي يتعلم طلبها. تأكدوا أن تعلموه تعميم المهارات.

الخطوة السابعة: تعليم الطفل كيف يطلب فعلاً أو تصرفاً من شخص بالغ، كطلب مساعدته في فتح قارورة أو باب، أو تشغيل لعبة وما إلى ذلك. تكونون الآن قد علمتم الطفل اساسيات التفاعل الاجتماعي، وعلمتموه أنها قد تكون ممتعة ومفهومة. وتكونون قد علمتموه هدفاً أساسياً من استخدام اللغة وهو الطلب. وتكونون قد علمتموه ايضا ان عليه ان يفعل سلوكاً ما لكي يحصل على الشيء الذي يريده، وبذلك تكونون قد زدتم رغبته في التواصل معكم. وتكونون أيضا قد استخدمتم اهتماماته وأشياءه المفضلة ونشاطاته لزيادة رغبته في تعلم التواصل. كما أنكم تكونون قد علمتموه أن يطلب أشياء منوعة من خلال الصور، وعلى تعميم المهارات التي

تعلمها لتشمل أوضاعاً مختلفة. ولتعلموه الأفعال، اعطوه الدمية المفضلة أو الشيء المفضل واجعلوا من الصعب عليه استخدام الدمية أو الشيء. فإذا عرف على سبيل المثال كيف ينفخ الفقاعات، أغلقوا القارورة بإحكام بحيث لا يعرف كيف يفتحها. وكذلك إذا احتاجت دميته المفضلة لف مفاتيح، افعلوا شيئاً يجعل من الصعب عليه أن يلفه بنفسه كربط الخيط أو فك القطعة التي يلف منها وما إلى ذلك. باستخدام صورة لكم تبين يديكم ممدودتين، اكتبوا "ساعدني"، أو "إفتح" أو "لف"، واتبعوا نفس الخطوات التي استخدمتموها في تعليمه طلب الأشياء المفضلة لديه. وتذكروا أن التكرار وإعطاءه وقتاً للاستجابة هما مفتاحان للنجاح.

الخطوة الثامنة: تعليم الطفل الرفض. اتبعوا نفس الخطوات لتعليم الطفل رفض شيء ما من خلال صورة مكتوب تحتها "لا أريد" أو "لا". اعطوا الطفل أشياء لا يحبها على الإطلاق، والتي قد يقوم برميها بعيداً أو الابتعاد عنها. علموه أن يشير إلى صورة تعبر عن رفضه، مثل صورة اصبع وعليها اشارة "X".

في كل هذه العملية، تذكروا دائماً أن التواصل ينبغي أن يتم بشكل ناجح: يجب أن يكون الطفل قادراً على الحصول على ما يريد (الكفاية التواصلية). فإذا أشار على سبيل المثال إلى الصور دون أن يراه أحد، فلن يأتي شخص لاحضار الشيء إليه. وهكذا، ينبغي أن يتعلم الطفل التأكد من وجود شخص آخر أو غيره، وان الشخص يراقبه.

الخطوة التاسعة: عدم تلبية الطفل لرغبته عندما يطلب شيئا من خلال البكاء. حيث أنكم علمتم الطفل التواصل الهادف، فإن عليكم أن تغيروا بعض أشكال التواصل غير العادية لديه كالبكاء والضرب ونوبات الغضب في طلب أشياء أو رفضها، والتي

يعرف كيف يطلبها باللفظ او بالإشارة إلى صورها. هناك إثباتات علمية على أنه عندما يتعلم الأشخاص التوحديون التواصل بطريقة جيدة، تنخفض سلوكياتهم غير اللائقة[41] وأن ٧٥-٨٠٪ من التحديات السلوكية لدى الأشخاص التوحديين لها وظيفة تواصلية[123].

تأمل السيناريو التالي: طفل توحدي لا يتكلم، يبكي ويغضب ويرمي بنفسه على الأرض لأنه يريد دمية "الجندي" التي يحبها كثيراً. أمه لا تعرف ما يريد، فتجري إليه وتعطيه شريط فيديو (ظنت أنه يريده)، الا أن الطفل يزيد في البكاء. وتجرب إعطاءه شريطاً آخر لكنه لم يهدأ. وتعطيه لعبة القطار التي يحبها، ولكن دون فائدة! ليس هذا هو ما يريد. وفي النهاية تدرك الأم ما يريد الطفل، وتحضر له لعبة "الجندي" التي أرادها والتي كانت مطروحة تحت السرير (ولم يتمكن الطفل من العثور عليها). وبعد العديد من مثل هذه التجارب، يدرك الطفل أن البكاء يأتي له بالشيء الذي يريده، أيا كان هذا الشيء. وهكذا، فقد بدأ يستخدم البكاء ونوبات الغضب والعدوان للتعبير عن جميع احتياجاته. افرضوا أن الطفل يبكي دون أن يحصل على شيء في المقابل، ويتكرر ذلك مرة بعد أخرى. حتى الأطفال من ذوي التطور الإدراكي المنخفض سيدركون بسرعة أن طريقتهم ليست ناجحة، وأنهم يحتاجون إلى اللجوء إلى طريقة أكثر نجاحاً ليحصلوا على ما يريدون. هذا البديل يجب تعليمه للطفل ليكون قادراً على طلب ما يريد بطرق خلاف السلوكيات غير اللائقة. وحيث أنه أصبح الآن قادراً على التعبير عن احتياجاته الأساسية، عليكم أن تتأكدوا تماماً أنكم لا تتيحون له اللجوء إلى سلوكيات غير لائقة عندما يريد شيئاً يستطيع أن يطلبه بالإشارة إلى صورته أو بالكلام.

بعد فترة من التدريب على التواصل من خلال استخدام الصور يمكن ملاحظة إنتاج الكلام لدى الأطفال الذين ليس لديهم مشكلات تتعلق بالفم[240].

الخطوة العاشرة: تعليم الطفل كيف ينطق الكلمات. عندما كنتم تدربونه على طلب الأشياء، كنتم تنطقون الكلمات بأنفسكم، الا أنه حالما أشار إلى الصورة أعطيتموه الشيء الذي أراده. أما الآن، وبعد أن يشير إلى الصور، انطقوا الكلمة وانتظروه لكي يستجيب لفظياً، وحالما ينطق أي صوت اعطوه الشيء. وبالتدريج، زيدوا توقعاتكم منه بأن تطلبوا منه أن يقترب أكثر فأكثر من نطق الكلمات بشكل صحيح. واعلموا أنه ليس جميع الأطفال سيصلون إلى هذه الخطوة، وحتى عندما يصلون إليها، ففي الغالب أن يكون ذلك بعد أشهر أوسنوات من التدريب على التواصل البصري. وعلى النقيض من ذلك، نجد أن بعض الأطفال يصلون إلى هذه الخطوة قبل الوقت الذي توقعتموه لذلك. وفي العادة، أنه بعد أن يكون الطفل قد تعلم استخدام ١٠-٣٠ رمزاً للتواصل البصري، تبدأ اللغة اللفظية بالظهور لديه إذا لم يكن يعاني أية مشكلات تتعلق بالنطق[26, 240].

اختبر معلوماتك

١) ما هي اللغة؟

٢) اذكر طريقتين يتواصل بهما الناس .

٣) عندما تفسر رسالة منطوقة ، كم تعتمد على الكلمات المنطوقة؟

٤) اذكر سبع وظائف للغة .

٥) في المصطلحات اللغوية ، إلى أي شيء يشير "المضمون"؟ اعط أربعة أمثلة .

٦) كيف يؤثر فقدان الخبرات الاجتماعية المبكرة على تطور اللغة في التوحد؟

٧) ما هو التواصل الهادف ولماذا هو مهم لفهم التطور اللغوي في التوحد؟

٨) ما هو أفضل وضع لتعليم اللغة للأطفال التوحديين الذين لا يتكلمون؟ لماذا؟

٩) هات ثلاثة أسباب لأهمية الاستراتيجيات البصرية في تعليم اللغة ولاسيما في مراحل التدخل المبكرة؟

١٠) اذكر بعض الاستراتيجيات البصرية ورتبها من سهل إلى أصعب؟

١١) صف الخطوات الثلاث الأولى من تعليم طفل توحدي مهارات التواصل .

١٢) ما أهمية تعليم الطفل من خلال اهتماماته ونشاطاته المفضلة؟

١٣) كيف تزيد من رغبة الطفل في التواصل؟

الفصل الثامن

التطــور اللغــوي

مقدمة الفصل

تحدثنا في الفصل السابق عن تعريف اللغة وفئاتها ووظائفها . وقدمنا بعدها معلومات وجيزة عن التطور العادي للغة وعن سمات التطور اللغوي لدى صغار الأطفال التوحديين فاقدي القدرة على الكلام . وسيركز هذا الفصل على السمات اللغوية لدى الأطفال والمراهقين التوحديين الذين ينطقون الكلمات بغرض التواصل . وحيث أن التوحد متعدد الأنواع والأشكال ، فإن ما نقدمه هنا قد لا ينطبق بحذافيره على جميع الأشخاص التوحديين القادرين على الكلام . هذه السمات لدى بعض الأشخاص قد تكون أكثر شدة مما هي عليه لدى غيرهم . بالإضافة إلى ذلك ، قد تتجه بعض هذه السمات إلى التفاقم ، ويتجه بعضها الآخر إلى التحسن نتيجة للتدخل المناسب . نقدم فيما يلي المواضيع العامة التي تصف السمات اللغوية في التوحد .

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل :

- مهارات التواصل اللفظي .
  - النطـــق .
  - قواعد اللغة .
  - المفردات اللغوية .
  - فهم اللغة .
- التواصل غير اللفظي .
- استخدام اللغة .
- المحـــادثة .
- أفكار للتدخل .

هناك الكثيرون من أشخاص توحديون لديهم صعوبات في النطق، لكن وجود هذه الصعوبات ليس أكثر مما يذكر من أشخاص طبيعيين غير توحديين أو أشخاص متأخرين ذهنيا. وهكذا، فإن إصابة الشخص بالتوحد لا تؤثر على نطقه بشكل مباشر.

التواصل اللفظي

١ . النطق

ليس لدى الأشخاص التوحديين صعوبات "محددة" في النطق[268]. وقد أيد هذا الرأي معظم الدراسات البحثية التي تناولت هذا الموضوع. الأشخاص التوحديون يتعلمون ويخرجون الأصوات اللغوية كما يفعل غيرهم من الأشخاص غير التوحديين. الا أن هناك شيئاً من المهم ملاحظته بعد هذا الطرح، وهو أن ذلك لايعني أن أي طفل توحدي لن يواجه مشكلات في النطق، كما يفعل الكثيرون منهم. ومع ذلك، فإن كلمة "محددة" السابقة مهمة جدا. تعتبر مشكلات النطق شائعة لدى الأطفال غير التوحديين الذين لديهم تأخر ذهني. وهكذا، فإنه عندما يكون لدى طفل توحدي صعوبات نطق، فذلك يعني أن هذه الصعوبات ليست ناتجة عن الإصابة بالتوحد (وهذا ما تعنيه كلمة "محددة")، بل هي نتيجة للتطور الذهني المتأخر الذي يصاحب التوحد في حالات كثيرة. وبالاضافة إلى ذلك، هناك نسبة من الأطفال التوحديين الذين لديهم ذكاء طبيعي أو قريب من الطبيعي، لكن لديهم صعوبات في النطق (تماما كوجود أطفال طبيعيين لديهم مشكلات في النطق). وهكذا، هناك بعض الأشخاص التوحديين الذين لديهم صعوبات في النطق، لكن وجود هذه الصعوبات ليس أكثر مما يذكر عن أشخاص طبيعيين غير توحديين أو أشخاص متأخرين ذهنيا[161].

٢ . قواعد اللغة

في استطاعة الأشخاص التوحديين أن يتعلموا أحكام القواعد اللغوية، والكثيرون منهم لديهم مهارات جيدة في قواعد اللغة[118, 271]. إلا أن تطور معرفة قواعد اللغة

يرتبط أيضا بمستوى التطور العقلي. الأطفال التوحديون الذين لديهم مستويات تطور ذهني منخفضة يحتمل أن يكون لديهم صعوبات في قواعد اللغة. وهكذا، فإن صيغ الافعال (بالدلالة الصحيحة على أزمنتها) والحروف (كحروف الجر، وحروف نصب الأفعال وجزمها، والحروف الأخرى) ستأخذ من الأشخاص التوحديين وقتاً أطول قبل إتقانها بالمقارنة مع الأشخاص غير التوحديين. الا أنه عندما يصل الطفل التوحدي عمرا عقليا يسمح له بتعلم واستخدام قواعد اللغة، فإن التوحد لن يمنعه أو يُصعِّب عليه ذلك[161].

٣. المفردات اللغوية

هناك بعض الاختلافات في طريقة تعلم الأشخاص التوحديين للمفردات، ويصدق هذا بصورة خاصة خلال المراحل الأولى من التطور اللغوي.

حيث أن الأطفال التوحديين لا يشاركون في تفاعلات اجتماعية مبكرة، ولاسيما الاهتمام المشترك، يأتي تطور مفرداتهم متأخرا بصورة دائمة. الا أن الطفل عندما يطور أشكالا بدائية على الأقل من مهارات الاهتمام المشترك، ويبدأ يفهم الغرض من استخدام اللغة، فإنه يطور القدرة على تعلم أسماء الأشياء. إن بعض الأشخاص التوحديين، ولاسيما ذوي الأداء العالي، يمكنهم أن يطوروا مفردات كبيرة (بعدد حروفها) ويستخدمونها في كلامهم مع الغير. وهكذا، فإن المفاهيم والأسماء ليست مجالا "محدداً" للصعوبة بالنسبة للأشخاص التوحديين، الا إذا كان لديهم تأخر ذهني إضافي، فيكون تطويرهم للكلمات واستخدامها عندئذ بمستوى عمرهم العقلي[161]. وبالرغم من مقدرتهم على تعلم المفردات اللغوية واستخدامها، تبقى هناك سمات تميزهم عن غيرهم في هذا المجال:

١. السمة الأولى للمفردات اللغوية: يغلب استخدامهم لكلمات خاصة بهم.

في أحيان كثيرة، يطور الأطفال التوحديون القادرون على الكلام كلمات خاصة بهم

مع أن الأطفال غير التوحديين الذين لديهم تأخر ذهني قد يستعملون الكلمات بمعانٍ خاصة في كلامهم، فإن هذه الظاهرة أكثر وضوحاً بين الأشخاص التوحديين بصرف النظر عن مستوى ذكائهم.

كدلالة على أشياء معينة بناء على تجاربهم الذاتية، وهي كلمات ليست مفهومة دائما لدى غيرهم. قد يستخدم الطفل كلمة "أسود" على سبيل المثال ليعني بها "قلم". وتتناقص هذه الظاهرة مع التطور الإدراكي واللغوي.

ومن الأمثلة على ذلك الطفلة "هالة"، وهي طفلة توحدية في الثامنة من عمرها، سقطت وأصيبت ركبتها بخدوش مؤلمة. كانت تشعر بألم شديد عندما قالت أمها "أوه، كشطت ركبتك؟". بعد هذا الحادث كانت "هالة" عندما تشعر بألم أو توتر تقول "كشطت ركبتك" تعني أنها متألمة أو متوترة. الناس الذين لا يعرفون ما وقع لهالة، لن يعرفوا أنها تعني "أنا أتألم" عندما تقول "كشطت ركبتك"، ولا سيما عندما تكون ركبتها سليمة.

٢ . السمة الثانية للمفردات اللغوية: يقل استخدامهم للكلمات المعبرة عن الحالات العقلية.

الأشخاص التوحديون لا يقولون كلمات تمثل حالات عقلية بمقدار استعمال الأشخاص الطبيعيين غير التوحديين أو الأشخاص المتأخرين ذهنيا لها. في دراسة أجرتها "تاغر فلسبيرغ" (١٩٩٢)[270]، تمت مقارنة أطفال توحديين قادرين على الكلام بأطفال مصابين بمتلازمة داون. وقد وجدت الباحثة أن الأطفال التوحديين كانوا مثل الأطفال المصابين بمتلازمة داون من حيث أن الأطفال في المجموعتين استعملوا كلمات تصف أشياء حسية مثل: يشم، ويرى، ويذوق، وساخن، ويسمع، وكلمات لمشاعر عاطفية أساسية مثل: سعيد، وحزين، وغاضب. إلا أن الشيء الذي ميز بين المجموعتين كان الاستخدام النادر لدى الأطفال التوحديين لكلمات أشارت إلى حالات عقلية مثل: يتذكر، ويعتقد، ويظن، وحيلة، وفكرة.

٣ . السمة الثالثة للمفردات اللغوية : يصعب عليهم تعلم أكثر من إسم للشيء الواحد .

يصعب على الأشخاص التوحديين أن يتعلموا أن الكلمة الواحدة قد يكون لها أكثر من معنى واحد، أو أن شيئاً قد يكون له أكثر من اسم واحد . ربما يكون قد تعلم أحدهم اسم "جاكيت" على سبيل المثال، الا أن من الصعب عليه أن يدرك أن "الجاكيت" قد يسمى أيضا بكلمة "معطف" .. ومثل ذلك ربما تعلم كلمة "كمثرى" لتلك الفاكهة التي نعرفها، ولكن يصعب عليه أن يدرك أن الكمثرى هي "إجاص" أو "إنجاص" ايضا .

٤ . السمة الرابعة للمفردات اللغوية : يغلب خلطهم للضمائر .

معظم الأطفال التوحديين القادرين على الكلام يخلطون في استعمال الضمائر . فقد يستعملون الضمير "أنت" ليعني "أنا" والعكس صحيح . ويعتبر هذا موضوعا هاما في التوحد، وقد لوحظ أنه أحد ملامح التوحد منذ صدور ورقة "كانر" في عام ١٩٤٣ [131] .

يتزع معظم الاشخاص التوحديين إلى الخلط بين الضمائر أو عدم استخدامها.

عندما يبلغ الأطفال العاديون سنتين من أعمارهم، يكون معظمهم قادرا على استعمال الضمائر بطريقة صحيحة . الا أن الصعوبة في استعمال الضمائر تمتد إلى سنوات متأخرة من تطور معظم الأشخاص التوحديين[148] . انه يغلب عليهم الاشارة إلى غيرهم وإلى أنفسهم أثناء الحديث بالاسم بدلا من استعمال الضمائر . فقد يقول واحدهم "محمد تريد حليباً" بدلا من قول "أنا أريد حليباً" . وفي الأوضاع التي يستعملون فيها الضمائر، يكثر أن يعكسوها أو يخلطوا بينها . فقد يشير احدهم إلى نفسه بقول "أنت" كما في "أنت تريد ماء" بمعنى "أنا أريد ماء" .

هناك فئة صغيرة من الأشخاص التوحديين من ذوي الأداء العالي يستخدمون الضمائر بكثرة أثناء الحديث دون أن يأخذوا في اعتبارهم ما يعرفه المستمع. مثال ذلك انه عند سؤال "عمر" عما فعله في نهاية الأسبوع، أجاب كمايلي: "هو ذهب إلى المخزن، وعندئذ هي وجدته هناك وأعطتها له". من الواضح أن جوابه يصعب فهمه، فمن الذي ذهب إلى المخزن؟ وماذا أعطى؟ ومن تكون هي؟

تميل هذه الصعوبات إلى أن تكون أكثر شدة في التعبير عن الفهم. اختبرت "ريتا جوردان" (١٩٨٩)[128] التعبير بالضمائر وفهم الضمائر لدى الأطفال التوحديين. وجدت انهم استطاعوا تنفيذ أوامر مثل "ضع الطاقية على رأس كِ"، "ضع الطاقية على رأس ي"، "إجعل الدمية تقبل كِ"، "إجعل الدمية تقبلن ي". الا انهم واجهوا صعوبة عندما طلب منهم أن يكملوا جملا بتعبئة الضمير المفقود، مثل: "هذه الدمية تداعب . . . "، أو "هاهو الكلب يقفز على . . . ". لقد اتجه الأطفال إلى استعمال أسماء صريحة بدلا من استعمال الضمائر.

يمكن فهم ذلك عندما تعتبر أن أسماء الاعلام (proper nouns) ثابتة ودائمة لدى المتكلم ويبقى معناها نفسه، بمعنى أن "سارة" تبقى سارة بصرف النظر عما إذا كان المتكلم والمستمع يقول نفس الشيء، ولكن الضمائر ستعني أشياء مختلفة بناء على ما يقوله المتكلم والمستمع. إن استعمالها يتطلب على الأقل القدرة على فعل مايلي:

- تمييز الشيء أو الشخص الذي يقوم الضمير مقامه.
- تفسير معنى الضمير المتعلق بسياق الكلام الذي يقال؛ فعلى سبيل المثال، الضمير "هو" قد يعود إلى العديد من الأشخاص المختلفين، حسب ما هو مقصود من الحديث والحالة.
- الفهم بأن للضمائر مضامين تختلف باختلاف الشخص الذي يقولها في كلامه. ومثال ذلك، انه عندما يقول المتحدث في حديثه الضمير "نحن"، فانه قد يعني به نفسه على سبيل التفخيم المعروف في كلامنا، وقد يعني به نفسه مع شخص آخر ذكر أو أنثى، أو أكثر من شخص واحد، وسيفهمها المستمع بأحد هذه المعاني حسب سياق الكلام.

- تغيير الأدوار بين المتكلم والمستمع وتغيير الانتباه بين هذه الأدوار بسرعة.

وهكذا، نرى أن استعمال الضمائر ينطوي على شيء من التعقيد. ولتوضيح ذلك يمكن التأمل في الوصف التالي للضمائر:

> *الضمائر، هذه الكلمات الغامضة التي تغير المرجعية حسب قصد المتكلم: فعندما أكلمك فإن "أنت" تعني "أنت"، و "أنا" تعني "أنا"، ولكنك عندما تحدثني تصبح كلمة "أنت" تعنيني أنا وكلمة "أنا" تعنيك أنت!*

(Hart, 1995, p. 56)

أليس الأمر محيرا؟ الصورة تصبح الآن أوضح. فإن كنت شخصا عاديا، فربما لم يخطر في بالك مثل هذه التفاصيل اللازمة لاستخدام الضمائر استخداما صحيحا. كل ما تفعله أنك تستعملها بطريقة آلية تلقائية دون الحاجة إلى تفكير واع بها. إنك عندما تتحدث على سبيل المثال، تستعمل الضمائر بصورة تلقائية دون أن تفكر كما يلي: حسنا، عندما يقول "أنت" فانه يقصد بها "أنا" وعندما يأتي دوري في الحديث يجب أن أقول "أنت" لأعني بها "هو" ولا تعود كلمة "أنت" تعنيني "أنا".

> أنت تستعمل الضمائر بصورة تلقائية دون أن تفكر كما يلي: حسنا، عندما يقول "أنت" فإنه يقصد بها "أنا" وعندما يأتي دوري في الحديث يجب أن أقول "أنت" لأعني بها "هو" ولا تعود كلمة "أنت" تعنيني "أنا".

إذا أخذنا في اعتبارنا هذه المتطلبات المربكة لاستعمال الضمائر، ومصاعب فهم الأطفال التوحديين للغة، وعجزهم عن توحيد ومعالجة كميات كبيرة من المعلومات في نفس اللحظة، فلا عجب من كونهم يواجهون صعوبة في استعمال الضمائر. وسبق أن ناقشنا في فصول سابقة حقيقة تغير العديد من سمات التوحد نتيجة للتطور واختلاف الأوضاع. وحيث أن الأوضاع المنظمة تخفض كمية المعلومات التي يحتاج

> إن مشتتات الذهن الناتجة عن بيئة غير منظمة، والقلق، والأوضاع التي تفرض الكثير من المتطلبات الاجتماعية، تزيد من قلب الضمائر وتخفض القدرة على تبديل الأدوار بين المتكلم والمستمع لدى الأشخاص التوحديين.

الشخص التوحدي أن يعالجها، فإن اللعب، والاهتمام المشترك، وتحديقة العينين، والاستجابة للغير، والتعبير العاطفي وتمييزه، كل هذه الجوانب تتحسن لدى الأشخاص التوحديين في الأوضاع المنظمة. ولا يعتبر استعمال الضمائر استثناء في هذا الشأن، ففي وضع اختباري منظم، كان الأطفال التوحديون أقل وقوعا في الخطأ عند اختبارهم في استعمال الضمائر بالمقارنة مع أدائهم في أوضاع غير منظمة[148]. وهكذا، فإن مشتتات الذهن الناتجة عن بيئة غير منظمة، والقلق، والأوضاع التي تفرض الكثير من المتطلبات الاجتماعية، تزيد من قلب الضمائر وتخفض القدرة على تبديل الأدوار بين المتكلم والمستمع لدى الأشخاص التوحديين.

٤. فهم التواصل اللفظي

١. الفهم الحرفي للغة.

المعروف عن الأشخاص التوحديين أنهم يفهمون الكلمات فهما حرفيا. فإذا قلت "سألقي بنفسي من النافذة"، أو "سأقتل نفسي"، أو "أشعر كأني سأنفجر"، أو "أشعر أن قلبي سيخرج من مكانه" ونحو ذلك من عبارات، فانهم يفسرونها تفسيراً حرفياً، فيظنون أن المتحدث قد يموت أو ينفجر. أو ربما ينظرون إلى الأرض بحثا عن قلب المتحدث. وبصورة مماثلة، إفرض أنك تدخل غرفة وتجد شخصا توحديا يدهن طاولة أو يفعل شيئاً آخر لا ينبغي أن يفعله. إذا قلت لشخص توحدي بنبرة ساخرة "أيش إللى بتسويه ده!" فقد لا يفهم قصدك الحقيقي، وقد يفسره كسؤال ويجيب "أدهن الطاولة". طلبت معلمة من تلميذ توحدي أن "يأخذ السجل إلى المكتب"، فأخذه الطفل إلى المكتب ثم رجع به إليها فغضبت المعلمة. الا أن الطفل فعل ما طلبت

منه المعلمة بالضبط : أن يأخذ السجل إلى المكتب. ولكنها لم تقل له أترك السجل هناك[129].

٢ . مصاعب الفهم أكثر من مصاعب التعبير.

إن مصاعب الفهم اللغوي لدى الأشخاص التوحديين تفوق عادة مصاعبهم في التعبير. والأشخاص القادرون على إصدار جمل طويلة للتعبير عما في أنفسهم يواجهون مصاعب في فهم اللغة أكثر مما يواجه الأشخاص غير التوحديين الذين يماثلونهم في مستوى الإدراك والتعبير اللغوي[161].

مع أن مهارات الفهم اللغوي قد تتحسن لدى الأشخاص التوحديين عندما يكبرون، فإنها تتأخر أكثر مما تتأخر مهارات التعبير[161]. وتبقى هذه الظاهرة صحيحة حتى بالنسبة للبالغين التوحديين من ذوي الأداء المرتفع.

كثيرا ما يخطىء الآباء والأمهات والمعلمون والمعلمات بافتراض أن الشخص التوحدي يفهم أكثر مما يفعل حقيقة، ولا سيما إذا كان الطفل قادرا على الكلام. وعندما يرفض الشخص التوحدي الاستجابة لطلب، فإنهم يسارعون الى الافتراض أن الطفل "عنيد" أو انه "يحب أن يعذبني". الا أنه في كثير من الأحيان، إذا لم يستجب الطفل لما تقول، فإنه لا يفهم ما تريد منه أن يفعل. تذكر النقاط التالية عندما تحاول أن تكتشف إن كان الشخص التوحدي يفهم فعلا ما تقول :

في كثير من الأحيان، إذا لم يستجب الطفل لما تقول، فإنه لا يفهم ما تريد منه أن يفعل.

١ . مستوى الانتظام والألفة في الوضع له تأثير كبير على مدى فهم الشخص التوحدي لما تقول. في الوضع المنظم المألوف، قد يستجيب الشخص التوحدي لأوامر معينة. الا انه قد لا يفهم نفس الأوامر إذا وجهت إليه في وضع غير منظم وغير مألوف لديه. ومثال ذلك، أنك إذا طلبت من طفل توحدي أن يحضر لك علبة المناديل في البيت أو أن يلون الدائرة بلون أزرق في المدرسة، فقد يستطيع ذلك. أما إذا طلبت منه الشيء نفسه في سوبر

ماركت أو بيت الأقرباء، فلا يستطيع أن يفعله .

٢ . هناك أوضاع عديدة قد لا يفهم فيها الأشخاص التوحديون ما تقول، لكنهم قد يستجيبون لما يقال لكونه جزءا من روتينهم . ومثال ذلك أن معلمة طلبت من "سامية" وهي بنت توحدية غير ناطقة في العاشرة من عمرها، أن تحضر حقيبتها المدرسية إلى الطاولة . ونظرا لتعودها على روتين المدرسة، فقد عرفت ما طلبته منها المعلمة . الا انه إذا وجه إليها نفس الطلب في وضع جديد، فإنها لا تجيب عليه لأنها لا تعود قادرة على فهمه .

مهارات التواصل غير اللفظي

أ . الإيماء

الايماء يساعد كثيراً في جعل التواصل شيئاً فعالا . ومما يلاحظ أن صغار الأطفال العاديين، أو الأطفال الذين لديهم قصور في السمع أو تأخر ذهني ممن لم تتطور لغتهم، يلجأون كثيرا إلى استعمال الايماء للتعويض عما لديهم من نقص في التطور اللغوي .

أما الأطفال التوحديون كما أسلفنا في الفصل السابق، فيندر أن يستعملوا الايماء للتعويض به عن النقص الكائن في تطورهم اللغوي[4]، حيث يتأخر لديهم تطور هذه المهارة بصورة ملحوظة . ومع تطورهم، سيكتسب معظم الأطفال التوحديين القدرة على استعمال أشكال الإيماء الأساسية كالإشارة نحو الشيء (لمزيد من المعلومات حول مهارات الاشارة راجعوا الفصل الثالث) والإيماءات الأخرى كإمالة الرأس وتحريكه

من اليسار إلى اليمين والتلويح باليد تعبيراً عن الوداع[303]. ومع ذلك، فانه يبقى ملفتا في لغة الأشخاص التوحديين القادرين على الكلام أن استعمالهم للإيماءات بكامل نطاقها نادر جدا.

٢ . ١ التنغيم

إن النبر في الكلمات المنطوقة ينطوي على أهمية كبيرة في تفسير الرسائل ولا سيما فيما يتعلق بالمشاعر العاطفية. عندما تريد أن تعبر لشخص ما عن حبك له، تستخدم مستويات مختلفة من النبر عندما تدخل في حديث عادي. وبصورة مماثلة، عندما تغضب، تستخدم نبرة صوت عالية، وهلم جرا. وعندما يكون الأطفال صغاراً جدا يدركون أن نبرة الصوت العالية تدل على احتمال أن يكون المتكلم غاضباً.

يمكن استنتاج أن أشكال التنغيم الصوتي لدى الأطفال التوحديين تتسم بالانحراف من وقت مبكر جدا. وبالرغم من أن فهمهم الأساسي للتنغيم الصوتي قد يتطور بعض الشيء، الا أنهم لن يصلوا إلى مستويات فهم طبيعي لجميع ملامح التنغيم في اللغة[277]. وبالتالي، سيبقى استعمال التنغيم في الكلام منحرفا لدى معظم الأشخاص التوحديين، حتى الذين يتكلمون بطلاقة ويتمتعون بأداء مرتفع. المعروف عن الأشخاص التوحديين انهم يتكلمون بصوت رتيب، لا تنغيم فيه (monotonous)، مما يعني انه يندر أن يغيروا نبرات صوتهم أثناء الكلام، أو يضيفوا عليه شيئاً من تغيير النغمة للدلالة على نهاية جملة أو فكرة. كما أن بعض الأشخاص التوحديين يتحدثون بصوت مرتفع جدا[215] (ربما لأنهم تعلموا أن التحدث بصوت مرتفع سيحقق لهم ما يريدون بصورة أسرع)، بينما يتحدث البعض الآخر بصوت ناعم جدا حتى ليصعب على غيرهم سماعه، ولا سيما في بداية تعلمهم للكلام[215].

تحدثنا في فصل سابق عن استعمال تحديقة العينين وتعبيرات الوجه في التواصل والتفاعل الاجتماعي. ويكفي أن يتذكر القارىء بأن الافتقار إلى القدرة على تنسيق تحديقة العينين وتعبيرات الوجه مع الوظائف اللفظية وغير اللفظية الأخرى يمثل نقطة ضعف هامة لدى الأشخاص التوحديين والتي بدورها تحد من كفاءة استخدامهم للغة وفهمها.

من النادر أن يعبر أشخاص توحديون عن انفعالاتهم العاطفية من خلال نبرات أصواتهم.

مهــارات استخـدام اللغــة

أ . يستخدمون اللغة لعدد محدود من الوظائف اللغوية

لعلك تتذكر من الفصل السابق أننا في العادة نستخدم اللغة لوظائف عديدة مختلفة . وهناك عبارة عامة واحدة يمكن استخدامها لوصف السمات اللغوية لدى الأشخاص التوحديين، بما فيهم ذوو الأداء المرتفع والمهارات اللفظية الممتازة؛ هذه العبارة هي أنهم على الأغلب يستعملون اللغة ليعبروا بها عن احتياجاتهم الخاصة أي للطلب . انهم لا يستعملون اللغة لإقامة التزامات أو لأسباب اجتماعية أخرى كما يفعل الناس العاديون[161] .

ومن المهم ملاحظة أن هذا لا يعني أن استعمال اللغة لأغراض اجتماعية سيكون مفقودا نهائيا لدى الأشخاص القادرين على الكلام وذوي الأداء المرتفع منهم . فهم مع التطور قد يستعملون اللغة أحيانا لجذب انتباه الغير لهم، أو ليُروا شخصا شيئاً فعلوه . الا أن الوظائف الاجتماعية أقل عددا بكثير بالمقارنة مع الأطفال غير التوحديين .

١ . يرتبط استخدام اللغة بتطور الطفل

حتى لدى الأشخاص القادرين على الكلام والذين استخدموه منذ فترة من الزمن، يكون عدد وظائف التواصل التي يبدأونها والتي يستجيبون لها أقل بالمقارنة مع الأشخاص الآخرين من غير التوحديين[264]

في بدايات مراحل التطور في النطق، يتواصل الأطفال التوحديون مع عدد محدود من الأشخاص، وهم في العادة من الكبار كمعلميهم ومعلماتهم وآبائهم وأمهاتهم (أو غيرهم من الأشخاص المألوفين) . وعندما يستعملون كلامهم أكثر فأكثر، يبدأون بالتواصل مع مزيد من الكبار حتى ولو لم يكونوا مألوفين لديهم . وكما هو الحال في التطور الاجتماعي، يكون التواصل مع الأنداد عادة آخر ما يتطور لديهم، وهو يعتبر

مرحلة أكثر تقدما ضمن مراحل التطور اللفظي لدى الأشخاص الذين يعانون التوحد.

٢ . يرتبط استخدام اللغة بالبيئة

في الأوضاع المنظمة، يستطيع الأشخاص التوحديون أن يستعملوا اللغة لوظائف أكثر منها في حالة الأوضاع غير المنظمة[161] . وهكذا، فإن الأطفال والأشخاص التوحديين أكثر استخداماً للغة في صفوفهم من استخدامهم لها في أوضاع أخرى.

وبالاضافة إلى ذلك، يكون بعض الأشخاص قادرين على الكلام لكنهم قد لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم في أوضاع معينة. مثال ذلك "محمد" ولد توحدي عمره ١٠ سنوات، قادر على الكلام تماما ويستطيع أن يقرأ الوقت ويقرأ أي كتاب ويجيب على معظم أسئلة الاستيعاب المتعلقة بما يقرأ، ويستطيع أن يقوم بعمليات ضرب وقسمة، ويستطيع أن يؤدي معظم مهارات الاعتماد على النفس دون أي تدخل من أشخاص كبار. ويستطيع "محمد" عادة أن يعبر عن احتياجاته لفظيا. ومع ذلك، يبدو في أوضاع معينة لا يستطيع أن يستعمل اللغة التي يعرفها. لاحظت معلمته "سمر" انه في إحدى المرات، أغلق درجا وبقي إصبعه في الداخل (ونحمد الله على أن الادراج كانت بلاستيكية فلم يسبب له الحادث أذى كبيرا باستثناء الألم المؤقت الذي عاناه). لم يصرخ الولد لجذب الاهتمام ولم يناد المعلمة باسمها، حتى انه لم يقل "أووه" أو "ساعديني". وإلى جانب ذلك، لم يظهر عليه انه يدرك قدرته على مساعدة نفسه بفتح الدرج وإخراج إصبعه. كل ما فعله انه بقي واقفا في مكانه فاغرا فاه. وعندما نظرت إليه المعلمة لاحظت تعابير ألم على وجهه. وعندما ذهبت لتساعده، سألته لماذا لم يطلبها، لكنه لم يكن قادرا على الاجابة. الا أنه في موقف

قد يتساءل البعض: لماذا نجد أن بعض جوانب اللغة سليمة نسبياً بينما الجوانب الأخرى ليست كذلك؟ لا أحد يعرف أسباب ذلك بطريقة مؤكدة، الا أن الدراسات بينت أن جوانب اللغة المختلفة تعالج في أجزاء مختلفة من الدماغ، ومثال ذلك أن الأسماء والأفعال تعالج في جزئين مختلفين من الدماغ[192]. وهذا يعني أن مكونات اللغة المختلفة تعالج في أجزاء عصبية مختلفة.

آخر حدث في نفس ذلك اليوم، كان "محمد" منهمكا في عمل، فنادى معلمته وطلب منها أن تساعده.

انه أمر غريب، كيف لا يعرف شخص تخليص نفسه من وضع كهذا ولديه مثل هذه المهارات اللفظية والإدراكية؟ لماذا استطاع أن يطلب المساعدة في وضع دون الآخر؟ ربما يفسر ذلك بأن الوضع الأول سبب له كثيرا من التوتر والألم. لقد جعله الخوف غير قادر على تذكر ما ينبغي أن يفعله في مثل هذا الوضع. ولو كان الوضع أقل إثارة له، لاستطاع أن يعبر عن نفسه. وبالاضافة إلى ذلك، كان حادث الدرج جديدا على روتين حياته. وهكذا، فإن الجِدَّة في حادثة الدرج ممزوجة بالتوتر والخوف الذي ثار في نفسه، جعلته عاجزا عن التعبير عن احتياجاته التي كان ينبغي أن يتمكن من فعلها لما لديه من قدرات إدراكية ولغوية.

٢ - يظهرون انحرافات في مهارات التحدث

من الناحية الفنية، عندما يكتسب الطفل كلمات كافية يصبح قا...
على الدخول في محادثات. و...
ذلك، فإن بدء المحادثة والاستمـ...
فيها ليسا مجرد مهارة سهلة لا...
هذه المهارة تتطلب معالجة وتوجـ...
كمية ضخمة من المعلومات ...
نفس اللحظة. وليس هناك ...
قواعد للتحدث يمكن تطبيقها ...
جميع الأوقات، فإن قواعد التحدث
تتغير بتغير البيئة.

من الناحية الفنية في اللغة، عندما يكتسب الطفل الطبيعي ما يكفي من مفردات لغوية (أسماء، أفعال، حروف)، سيكون قادرا على التحدث مع الناس. وبطبيعة الحال، سيزداد تعقيد الحديث كلما تقدم عمر الطفل. وفي جميع الأحوال، يعتبر التحدث مهارة معقدة جدا، ولا يوجد للحديث قواعد وأحكام يمكن تطبيقها في كل وقت. إنه يتعين على المتحدث أن يتصرف في حديثه وفقا للوضع الذي هو فيه. نستعرض فيما يلي ما يتطلبه حديث شخص مع شخص آخر، وهناك بكل تأكيد متطلبات أخرى، لكن ما نورده فيما يلي يمثل المهارات الرئيسية اللازمة للمشاركة في حديث.

المهارات الرئيسية اللازمة للمشاركة في حديث.

١ . أن تبدأ حديثا مع غيرك، أو أن تستجيب لمحاولة شخص آخر أن تشاركه في حديث.

٢ . أن تنتبه لجميع الجوانب المختلفة من رسالة الشخص بما في ذلك التواصل اللفظي وغير اللفظي، لكي تفهم ما يقال وتجيب بما يوافقه.

٣ . التبادلية: أن تأخذ أدوارك مع المتحدث الآخر، يتحدث المتحدث، وفي الوقت الملائم تجيبه كمستمع، وهلم جرا.

٤ . تفسير القصد الحقيقي للمتحدث من خلال كلماته المنطوقة وسلوكيات التواصل غير اللفظية التي تظهر لديه.

٥ . تفسير معنى الكلمات المنطوقة.

٦ . تفسير مشاعر الشخص واستخدام هذه المشاعر في توجيه سلوكك (فإذا لاحظت على سبيل المثال أن الشخص مستاء جدا من قولك، فمن المحتمل أن تغير موضوع الحديث أو سياقه).

٧ . عليك أن تأخذ في الاعتبار ما يعرفه الشخص الآخر لكي تشرح ما يخصك بطريقة سليمة. فلو قلت على سبيل المثال إن "سارة" ذهبت إلى المخزن لتحضر الكتاب الذي أريده، فإن المتحدث يحتاج أن يعرف من هي "سارة" لكي يحصل على المعنى الكامل لما تقول. كذلك إذا كنت تتحدث عن موضوع فني وكان الشخص الذي تتحدث إليه غير مطلع كثيرا على هذا الموضوع، فمن المحتمل أن تجعل الموضوع أسهل للفهم باستخدام مصطلحات بسيطة. فإذا تحدثت على

سبيل المثال عن الفيزياء النووية باستخدام مصطلحات مخصصة للأشخاص المعنيين بهذا المجال، فإن الشخص العادي لن يفهم ما تقوله. كما أنك تتحدث مع الأطفال بطريقة تختلف عن حديثك لأشخاص بالغين لأنك تأخذ مستوى تطورهم في اعتبارك.

٨ . تحتاج إلى قدرة على تفسير النكت والكلام الساخر والكلام المزدوج المعنى. فإذا قال شخص: عظيم جدا، فقد يكون قوله صحيحا أو فيه شيء من السخرية.

٩ . تفسير تعبيرات الوجه وتحديقة العينين.

١٠ . الاجابة على الاسئلة التي قد يوجهها إليك الشخص الآخر.

١١ . تحتاج أن تتكيف مع المؤثرات الاجتماعية الجارية للحديث. فقد يتغير الحديث على سبيل المثال من موضوعات سعيدة إلى موضوعات حزينة، مما يتطلب ضرورة التكيف مع التغيرات.

١٢ . تحتاج أن تستعمل صيغاً لغوية مهذبة مثل: "من فضلك"، و"لو سمحت"، و"مبروك"، و"تهانينا".

١٣ . تحتاج أن تنطق الكلمات بشكل مفهوم لكي يفهم المستمع ما تقول.

١٤ . تحتاج أن تبدل صيغ الأفعال أثناء الكلام.

١٥ . تحتاج أن تبدل صيغ الضمائر أثناء الكلام.

١٦ . تحتاج أن تعبر عن المشاعر وان تستخدم سلوكيات غير لفظية كالتنغيم الصوتي، والإيماء الجسدي، وتعبيرات الوجه في نفس الوقت بما يتلازم مع بيئة الوضع القائم.

١٧ . تحتاج أن تفكر في طرق للتعبير عن أفكارك بأسلوب متماسك ومفهوم . وإذا رأيت أن الشخص الآخر لا يفهم ما تقول ، فإنك تحتاج إلى تصحيح الوضع بالتعبير عن أفكارك بطريقة مختلفة لتصبح مفهومة لدى الشخص أو الأشخاص الذين تخاطبهم .

١٨ . اختيار الموضوع : تحتاج إلى اختيار موضوعات تهمك وتهم المستمع ، واختيار موضوعات تلائم الوضع الذي أنت فيه . إنك تتحدث عن أشياء مختلفة بناء على طبيعة الشخص الذي تتحدث إليه . فقد تختار على سبيل المثال أن تتحدث عن حياة عشتها في حب ومودة مع أصدقائك ، وليس مع والديك . وقد تتحدث عن مشكلات الزوجية مع صديق مقرب منك ، وليس مع غيره . وفي حالة مشابهة ، ستجد أن الموضوعات التي تختارها للحديث مع أساتذتك ليست نفس الأحاديث التي تختارها للتحدث مع أندادك . وتحتاج أيضا إلى اختيار موضوعات تهم الناس الآخرين ، وليس نفسك فقط .

١٩ . تحتاج قدرة على الاستمرار في الموضوع الذي تجري مناقشته ، وأن تنتقل بين أفكاره بسلاسة مستخدما كلمات مثل "هذا يذكرني بكذا وكذا" ، أو "على فكرة . . " . إذا كان شخص يتحدث عن أحداث جارية فأقحمت نفسك لتتحدث عما فعلته في الصيف ، فإن ذلك يعتبر خروجا عن لياقة الحديث .

٢٠ . عليك أن تفسر وتكيف كل هذه المعلومات في حديثك الجاري .

إذا كنا سنحلل كل عنصر من مكونات المهارات اللازمة لإجراء حديث ، فإننا سنملأ

صفحات عديدة قبل أن نصل إلى نهاية. ويكفي هنا أن يدرك القارىء أن إجراء الحديث ليس له قواعد محددة تنطبق في جميع الأوقات، وأن هناك كمية هائلة من المعلومات تحتاج إلى معالجة بسرعة كبيرة (خلال ثواني) أثناء أي محادثة.

وهكذا، فلن تندهش عندما تعلم أن الأشخاص التوحديين يعانون صعوبة في إجراء أحاديث مع غيرهم. هذه المصاعب تبقى وتترسخ طيلة الحياة حتى بالنسبة لأفضل الأشخاص التوحديين قدرة على الكلام. في وصف أنماط التحدث لديهم، نقرأ العبارة التالية المنسوبة إلى شخص توحدي:

> *وددت أن أتحدث وأواصل الحديث عن شيء كان يهمني. لم أكن في حقيقة الأمر مهتما بمناقشة أي شيء، ولا توقعت إجابات أو آراء من الأشخاص الآخرين، وكنت أود في أحيان كثيرة أن أتجاهلهم أو أتحدث فوق كلامهم إذا قاطعوني. وإذا كان علي أن أطرح أسئلة، فكأني كنت أوجهها إلى الهواء.*

(Williams, 1992, p. 51)

خذ لحظة من الزمن تتصور فيه نفسك تتحدث مع شخص ولاحظ كيف أن معظم المهارات اللازمة للاستمرار في الحديث يتم معالجتها بشكل تلقائي.

تمثل العبارة اقتباسا جيدا لأنها تصف جميع المصاعب الرئيسية في مهارات الحديث والتي تلاحظ لدى الأشخاص التوحديين: صعوبة في أخذ الدور؛ وفي اختيار المواضيع واعتبار معرفة المستمع؛ وإضافة معنى؛ وطرح أسئلة واجابة على أسئلة؛ والتحدث بطريقة مترابطة. كل من هذه المصاعب ستناقش بمزيد من التفصيل فيما يلي.

١ - السمة الأولى للمحادثة: صعوبة أخذ الدور أثناء الحديث

الأشخاص التوحديون يعانون صعوبة في أخذ أدوارهم أثناء الحديث، وكثيرا

مايقاطعون الحديث بمعلومة لا صلة لها بموضوع الحديث الجاري. والمستمع لحديث أشخاص توحديين قلما يجد فرصة للمشاركة.

٢ . السمة الثانية للمحادثة: صعوبة اختيار الموضوع والاستمرار فيه

تدور أحاديث الأشخاص التوحديين عادة حول عدد محدود من الموضوعات. وفي كثير من الأحيان، تكون من الموضوعات المستحوذة على اهتمامهم (كالطائرات والقطارات، والجغرافيا، والأعداد، وما إلى ذلك)، ويصعب عليهم التحدث عن أي شيء آخر. وفي الوقت نفسه، يصعب عليهم البدء والاستمرار في موضوعات تُفرض عليهم أو تكون خارج حدود اهتماماتهم الضيقة وقد يغيرونه فجأة لكي يعكس الموضوع البديل اهتمامهم.

٣ . السمة الثالثة للمحادثة: صعوبة في تكييف المحادثة بما يتناسب مع المستمع.

كما أسلفنا علينا عندما نتحدث أن نأخذ في الاعتبار ما يعرفه الشخص الذي نتحدث إليه. فإننا حسب تقديرنا لطبيعة الشخص نقرر نوع المعلومة التي سنقدمها إليه، والكلمات التي سنستخدمها لشرح شيء ما. كما ينبغي علينا تغيير سياق الحديث بناءً على علاقة المستمع بنا، فنتحدث بطرق مختلفة مع زملائنا ومعلمينا ورؤسائنا وأصدقائنا. أما الأشخاص التوحديون القادرون على الكلام فهم على النقيض من ذلك، فقد يتحدثون ويتحدثون عن موضوع دون أن يأخذوا في اعتبارهم ما إذا كان الشخص الذي يتحدثون إليه يفهم ما يقولون أو لا يفهم. فعندما يصفون شيئاً حدث في البيت على سبيل المثال، فقد يتحدث الأشخاص التوحديون عن أفراد أسرهم وكأن كل شخص يعرفهم. أو ربما يتكلمون عن مواضيع كالفضاء والجغرافيا وكأن كل

شخص سيفهم مايقولون. وبالإضافة إلى ذلك، لا يغير الأشخاص التوحديون طريقة حديثهم للتوافق مع طبيعة الشخص الذي يتحدثون إليه. إنهم يتحدثون إلى والديهم وأصدقائهم ومعلميهم ومن يلاقونهم لأول مرة وللأطفال بنفس الطريقة.

٤ . السمة الرابعة للمحادثة: صعوبة في إضافتهم لأي معنى جديد للمحادثة والإجابة على أسئلة الآخرين

من الصعب غالبا على الناس أن يفهموا ما قد يقوله شخص توحدي. ومثال ذلك "عبدالله" الولد التوحدي الذي يبلغ عمره ١٥ سنة، ولديه مفردات لغوية ممتازة. يتصف "عبدالله" بمهارات جيدة في قواعد اللغة حيث انه يغير صيغ الأفعال حسب احتياجات الحديث. الا انه عندما يصف وضعا، ففي أغلب الأحيان لا يفهم معلموه ما يحاول أن يقول. جاء إلى اختصاصية النطق وبدأ معها الحديث التالي:

عبدالله: قالت هند سأذهب لألعب (لم يفكر إن كانت المعلمة تعرف من هي هند).

الاختصاصية: حسنا، من هي هند؟

عبدالله: ذهبت أمي لتشتري لي لعبة فيديو (لم يجب على سؤال المعلمة بل استمر في كلامه).

الاختصاصية: لم تعلق وتحاول أن تفهم ما يقال.

عبدالله: إيواء، رحت إلى الرياض مع أحمد وكان علي يبكي (ينتقل في حديثه من فكرة إلى أخرى دون أن ينهي الفكرة السابقة، مرة أخرى من هو أحمد ومن علي؟)

هذا تسجيل لمحادثة حقيقية بين عبدالله ومعلمته. لاحظ ان عبدالله في هذه الحالة الخاصة لديه مفردات جيدة، فقد استخدم الضمائر صحيحة واستعمل الأفعال بصيغ صحيحة. إلا أن حديثه لم يكن مستندا إلى حدث بعينه، ولم يستطع أن يجيب عن أسئلة معلمته بطريقة صحيحة.

الاختصاصية : لماذا كان علي يبكي؟

عبدالله : لأننا خرجنا (لم يحدد علاقة واضحة لبكاء علي) .

الاختصاصية : هل استمتعت في الرياض؟

عبدالله : نعم استمتعت، وأحمد وعلي وهاني كانوا يركضون وشاهدت أنا فيلما .

الاختصاصية : أوه . . . هذا شيء طيب . . .

وبصورة مماثلة، عندما توجه إلى الأشخاص التوحديين أسئلة حول "من، وكيف، ومتى، وأين، ولماذا؟" يصعب عليهم إعطاء إجابة مناسبة. وفي أغلب الأحيان، يجيبون بـ "نعم" أو "لا" ، أو يعطون تفاصيل غير متصلة بالموضوع أو غير مهمة . كما أنه يقل احتمال أن يسألوا غيرهم أسئلة حول "من، وكيف، ومتى، وأين، ولماذا؟" بالمقارنة مع الأطفال غير التوحديين العاديين أو المتأخرين ذهنيا[269] . نقدم فيما يلي مثالا آخر لمحادثة "سامي" وهو ولد يعاني التوحد وعمره ١٤ سنة :

المعلم : سامي، ماذا فعلت هذا الصباح؟

سامي : رنت ساعة التنبيه، رفعت الشرشف، ثم كنت مرتديا بيجامتي، مشيت إلى الحمام (يعطي تفاصيل كثيرة وغير مهمة) .

المعلم : حسنا .

سامي : ثم نهضت، ثم ذهبت إلى الحمام، أخذت فرشاة الأسنان، ووضعت المعجون على فرشاة الأسنان، ثم وضعتها في فمي وفرشت أسناني من الأعلى إلى الأسفل .

المعلم : همم، وبعد ذلك؟

سامي : غسلت فمي بالماء، وضعت الصابونة في يدي والماء ثم غسلت وجهي. نشفت وجهي.

المعلم : همم، وبعد ذلك؟

سامي : ذهبت إلى المطبخ كانت أمي هناك وكانت "لاملام" هناك وكان فؤاد هناك.

المعلم : من "لاملام"؟

سامي : عاملة النظافة وكان فؤاد هناك وأمي كانت هناك.

يبين هذا المثال كيف أن الشخص التوحدي يضيف تفاصيل غير مهمة أو لا صلة لها بالحديث. الأشخاص التوحديون يعانون صعوبات كبيرة في وصف الأحداث أو سرد القصص. وبصرف النظر عن مستوى إدراكهم أو مستوى مهاراتهم اللغوية، يبدو أن هذه المصاعب تستمر طيلة الحياة. عندما طُلب من أشخاص بالغين توحديين ذوي أداء مرتفع أن يعلّموا قواعد لعبة لأشخاص آخرين، احتاجوا قدرا كبيرا من الحث لكي يقدموا القدر الكافي من المعلومات المناسبة. لم يستطيعوا أن يقرروا وحدهم مقدار المعلومات التي يقدمونها، وأية معلومات يقدمونها، ومتى يقدمونها[166]. كما أنك إذا طلبت من شخص توحدي أن يروي لك قصة بوصف صور تقدمها أنت، فقد يصف كل صورة وصفا موجزا دون أن يربط بين الصور ليجعل منها قصة كاملة أو يقدم توضيحات سببية مثل "هذه الشخصية كانت مفتونة بهذه الشخصية بسبب كذا وكذا". كما انهم لا يستطيعون وصف مواضيع القصة أو عناصرها الرئيسية بطريقة مترابطة يفهمها المستمع[165].

خلاصة الفصل

هناك تباين كبير في السمات اللغوية بين الأشخاص التوحديين، وبعض هذه السمات خاصة بالتوحد، أي أنها نتيجة من نتائج الاصابة بالتوحد، بينما تنتج السمات الأخرى بسبب تأخر ذهني كثيرا ما يصاحب التوحد. وسنصف فيما يلي تلك السمات الخاصة بالتوحد.

التوحد لا يسبب أية مصاعب خاصة في مجال النطق، ومع أن أشخاصا توحديين كثيرين سيواجهون مشكلات في النطق، فإن وجود هذه المشكلات ليس ناتجا عن التوحد. معظم الأشخاص التوحديين يتعلمون أصوات اللغة كغيرهم من الأشخاص التوحديين. أما بالنسبة لقواعد اللغة، فإن الأشخاص التوحديين يستطيعون أن يتعلموا قول جمل معقدة بقواعد لغوية صحيحة. الا أن صيغ الأفعال (بالدلالة الصحيحة على أزمنتها) والحروف (كحروف الجر، وحروف نصب الأفعال وجزمها، والحروف الأخرى) ستأخذ وقتا أطول من الأشخاص التوحديين قبل إتقانها بالمقارنة مع الأشخاص غير التوحديين. وبالاضافة إلى ذلك، يستطيع الأشخاص التوحديون أن يتعلموا التعامل مع كلمات كبيرة؛ الا أن هناك بعض الاختلافات التي يمكن ملاحظتها لدى الأشخاص التوحديين في هذا المجال. ذلك انهم في كثير من الأحيان يطورون لأنفسهم كلمات خاصة للأشياء قد لا يفهمها غيرهم، ومن النادر أن يستعملوا كلمات تصف حالات عقلية مثل : يفكر، يشعر، يتذكر، ونحو ذلك؛ ويواجهون صعوبة في تعلم أن الشيء الواحد قد يكون له أكثر من اسم واحد، وأن كلمة واحدة قد يكون لها أكثر من معنى؛ وأخيرا نقول بأن من أشهر سماتهم اللغوية قلب الضمائر. ومع أن بعضهم يستطيعون أن يتعلموا الضمائر بطريقة صحيحة، الا

أن استعمال الضمائر يمثل صعوبة عظيمة لدى معظم الأشخاص التوحديين، والكثيرون منهم يفضلون مناداة الأشخاص بأسمائهم بدلاً من استعمال ضمائر مثل "أنت" و "أنا".

لدى الأشخاص التوحديين في أكثر الاحيان مهارة في لغة التعبير أفضل من مهاراتهم في فهم اللغة. وفي أغلب الأحيان، يفهمون اللغة فهما حرفيا صارما، فيفشلون في فهم النكتة والمعنى المزدوج والسخرية. وبالاضافة إلى ذلك، قد يفهمون شيئاً في أوضاع محددة، لكنهم لا يستطيعون فهم نفس العبارات في أوضاع أخرى بسبب المصاعب التي يعانونها في تعميم المهارات التي تعلموها. وإذا كان الشخص التوحدي في بيئة مألوفة فإن فهمه يتحسن عادة.

الأشخاص التوحديون لا يستعملون اللغة بنفس الطريقة التي يستعملها بها الأشخاص غير التوحديين. الجانب الأكبر من الأشخاص التوحديين يستعملون اللغة للطلب والتعبير عن احتياجاتهم أكثر من استعمالهم لها لأغراض اجتماعية كالتحية والترحيب، أو لعمل ارتباطات مع الغير. وفي مراحل تطورهم المبكرة بصورة خاصة، ربما ينحصر استخدام اللغة في تعاملهم مع أشخاص معينين وبيئات معينة. وهذا يعني انهم قد يستخدمون اللغة للتعبير عن احتياجاتهم مع معلميهم ومعلماتهم ووالديهم فقط، ولكن ليس مع أجدادهم وجداتهم وغيرهم. وبالاضافة إلى ذلك، هناك قصور كبير في استخدامهم للجوانب غير اللفظية من اللغة، كما أن استخدام الأشخاص التوحديين للإيماء يتأخر كثيرا في تطوره، ويستخدمون الايماء أقل بكثير مما يستخدمه الأشخاص غير التوحديين. وتستمر مشكلة التنغيم الصوتي لدى الأشخاص التوحديين حتى بلوغهم حيث أن الكثيرين منهم لديهم نبرة صوتية

واحدة، مما يحول دون استخدامهم لأشكال النبر أثناء الحديث، أو أنهم يتكلمون بصوت شديد الارتفاع أو ضعيف جدا. ويعاني الأشخاص التوحديون أيضا من مصاعب في فهم واستخدام تعبيرات الوجه وتحديقة العينين.

الأشخاص التوحديون حتى وهم بالغون ومرتفعو الأداء، سيصعب عليهم دائما المشاركة في حديث وفي اختيار الموضوعات التي تهم الآخرين، وفي الاستمرار في موضوعات يفرضها عليهم الآخرون، وفي تغيير طريقة الحديث وكلماته بما يتوافق مع الشخص الذي يوجهون إليه حديثهم، وفي الأخذ بعين الاعتبار ما يعرفه الأشخاص الذين يتحدثون معهم وما يهمهم من أمور في الحديث. وأخيرا، يصعب عليهم التعبير عن أنفسهم بطريقة يستطيع المستمعون فهمها.

أفكار للتدخل

وفر العديد من فرص التواصل لطفلك اليوم في بيئات طبيعية وعلمهم في بيئات طبيعية

عند هذه المرحلة، تحتاج إلى إحداث زيادة في مفردات الطفل، وأن تعلمه استعمال اللغة لوظائف عديدة. إعمل على زيادة الفرص اللغوية المواتية للطفل. تستطيع أن تفعل ذلك بتنظيم البيئة، ووضع الأشياء خارج متناول يده، واستعمال استراتيجية تأخير الوقت، والتأكد من عدم إعطائه أشياء ما لم يسأل عنها ويطلبها. تجد فيما يلي مجموعة من المفردات اللغوية التي يجب أن يتعلمها الأطفال كأساس للتواصل.

يجب أن يتعلم الطفل القيام بما يلي[214] :

- التعبير عن حاجاته الأساسية المتعلقة بالطعام والشراب.
- التعبير عن حاجاته الأساسية المتعلقة بالنشاطات.

- التعبير عن حاجاته الأساسية المتعلقة بأشياء يحبها، كلعبة مفضلة، فيلم فيديو، برنامج تلفزيوني، وما إلى ذلك.
- التعبير عن الرفض بقول "لا"، وعن الموافقة بقول "نعم".
- التعبير عن انتهاء شيء أو اختفائه.
- التعبير عن ملكيته وملكية الغير (لي، حقي، حقك، ...... الخ).
- التعبير عن كلمات خدمة الذات مثل مشتقات ينام، ويأكل، ويشرب، وحمّام.
- تعلُّم أسماء أشخاص مهمين في حياته كالأبوين والإخوان والأخوات، وزملاء الصف والمعلمين والأجداد وغيرهم.
- التعبير عن حاجته للمساعدة كقول "ساعدني".
- تعلُّم أسماء أماكن مألوفة مثل محل البيتزا، والبيت، والمدرسة، وبيت الجد، وأماكن أخرى يقوم الطفل بزيارتها.
- التعبير عن بعض الأفعال الحركية مثل يذهب، ويفتح، ويعطي، ويغلق، ويأتي.
- تعلُّم كلمات تعبر عن المشاعر مثل حزين، وسعيد، ومتوتر، وغضبان ومتألم.

ينبغي تحديد المسميات التي سيتعلمها الطفل بناء على البيئة التي يجد نفسه فيها وما ينطوي عليها من احتياجات. ويعتبر دور الأهل أساسياً في تحديد المسميات التي

يحتاج الطفل أن يتعلمها . وبالإضافة إلى ذلك، حيث أن الأسماء في اللغة العربية تختلف من بيئة إلى أخرى، يتعين على الأهل تحديد الكلمات المستخدمة في بيئتهم وتعليمها للطفل باستخدام تلك المسميات بقدر الإمكان .

هل تود أن تعلم طفلا توحديا الاستعمال الصحيح للضمائر؟ يعتمد الجواب على فلسفتك وعلى مرحلة التطور التي بلغها الطفل . في بداية مراحل التدخل اللغوي، لا ننصح بالتركيز على تعليم استخدام الضمائر . والأفضل أن تركز على توسيع مفردات الطفل، وأن يتمكن من استخدام اللغة في وظائف عديدة مختلفة . أما تعليم الضمائر فلا يكون إلا في مرحلة متقدمة من التطور اللغوي . وليس جميع الأطفال التوحديين سيصلون إلى مستوى يصبحون فيه مستعدين لتعلم الضمائر . هناك مثال مناسب يشترك فيه كل من "جوردان" و "باول" (١٩٩٥)[129] :

طفلة في العاشرة من عمرها تعاني التوحد وصعوبات تعلم شديدة (بمعنى آخر تأخر ذهني شديد) . تم تعليمها ضمير المفرد المتكلم "أنا" للدلالة على نفسها بدلا من الاشارة إلى نفسها بالاسم الصريح، عندما تتلقى شرابا . علموها أن تجيب على سؤال "من يريد شرابا؟" بالعبارة اللائقة "أنا من فضلك" . وكان فهمها ضعيفا لمعالجة هذا الضمير، حتى انها بعد عشر سنوات تشير إلى نفسها باسم "أنا من فضلك" ، والذي هو أكثر إرباكا مما لو بقيت تذكر اسمها الصريح للدلالة على نفسها(p.79) .

لكي تساعد أطفالا توحديين في فهمهم الحرفي للغة، تجنب استخدام لغة غامضة واجعل لغتك واضحة . لاتقل "ما رأيك أن تأتي إلى النشاط الجماعي؟" فقد يقول

الطفل "لا" . من الأفضل أن تقول "وقت النشاط الجماعي" . وكذلك، عندما تريد من الطفل أن يفهم انه فعل خطأً، لا تقل ساخراً كلمات مثل "عظيم، ما الذي تعتقد أنك تفعله؟" ، وبدلا من ذلك قل شيئاً مثل "ليس جيدا ان تلون الطاولة، نحن نلون على الورق".

لا تفترض أن الطفل التوحدي الذي تعمل أو تعيش معه يفهم ما تقول لأنه يتكلم أو لأنه يتبع بعض أوامرك. إن التعبير اللغوي لدى الأطفال التوحديين أفضل من الفهم، فقد يفهمون بعض العبارات التي لديهم خبرة بها ولكن ليس غيرها. تذكر انهم لا يتعلمون اللغة بالسهولة التي يتعلمها بها غيرهم من الناس. وهكذا، فإنهم لكي يفهموا العبارة ينبغي أن يكون لديهم خبرة بها. كما انهم في نهاية الأمر قد يفهمون عبارة في أحد الأوضاع ولكن ليس في وضع آخر. في ضوء ذلك، لا تسارع إلى الحكم عليهم بعدم مطاوعتك، فانهم في الأغلب لا يفهمون ما يفترض أن يفعلوا.

لكي تساعد طفلا توحديا يتحدث بنبرة صوت عالية، ينبغي أن تعلمه شيئين. أولهما، أن يعرف أن نبرة صوته غير طبيعية. وتفعل ذلك بتقليد صوته عندما يتكلم وبالمبالغة في انطباعك عنه. افترض أن الطفل يقول "أبغى حلاوة" بصوت شديد الارتفاع. بالغ في رد فعلك عنه وقل له" إنك تقولها بصوت شديد الارتفاع" أو "أووف . . . وجعت أذني" ، "هل يمكنك أن تقولها بصوت أفضل؟" وَعدِّلْ صوتك ليكون بالنبرة الملائمة. ينبغي أن تكون ثابتا في ذلك عندما تقرر أن تعلم الطفل. الشيء الثاني الذي ينبغي أن يتعلموه منك هو أن تلك النبرة ليست أفضل تأثيرا من نبرة الصوت الطبيعية، بل انها قد تكون أقل تأثيرا. ويعني ذلك أن الطفل عندما يتكلم بتلك النبرة العالية، فإنك لن تعطيه ما يريد الا عندما يتكلم بصوت ملائم. ومهما يكن من أمر، تأكد من

اعطائه ما يريد في مراحل التعليم الأولى عندما يتحدث بنبرة مناسبة، لأنك تريده أن يتعلم أن نبرة الصوت اللينة فعالة كذلك، ان لم تكن أكثر فعالية، من النبرة العالية. اتبع نفس الأسلوب في تعليمك طفلا التحدث بصوت أعلى. ينبغي أن تعلمهم أنك عندما تسمعهم يتكلمون بصوت مناسب، هناك فقط تستطيع أن تعطيهم ما يريدون، وعليك أن تكون ثابتا في ذلك.

لكي تعلم مهارات المحادثة، ينبغي أن تعلم شيئاً واحدا في كل مرة. ابدأ بأخذ الأدوار ثم اختيار الموضوع، ثم إضافة معنى والاجابة على الأسئلة ثم رواية القصص. يمكن أن تفعل ذلك بتوفير صور وأشياء لديك، وأن يختار الطفل موضوع التحدث من بين هذه الصور. وأخيرا، علم الطفل انه يجب عليه عندما يتحدث عن شيء، أن يواصل الحديث عن الموضوع نفسه.

لقد استُخدمت نماذج بالفيديو لتعليم مهارات المحادثة لأطفال توحديين من ذوي الأداء المرتفع. عُرِضَ عليهم شريط لمحادثات بسيطة ولائقة، ثم طُلِبَ منهم أن يعيدوا أجزاء المحادثات مع أشخاص بالغين[44]. وكانت النتيجة أن تحسنت مهارات المحادثة لدى هؤلاء الأطفال.

اختبر معلوماتك

١) صف كيف يختلف استعمال الكلمات في التوحد عن طريقة استعمال غير التوحديين للكلمات .

٢) اذكر المهارات اللازمة للاستخدام الصحيح للضمائر .

٣) اعط مثالا يبين كيف أن الأشخاص التوحديين يفهمون اللغة فهما حرفيا .

٤) أي المهارتين أفضل في الأشخاص التوحديين ، مهارة التعبير اللغوي أم الفهم اللغوي؟

٥) لأي الوظائف يستخدم الأشخاص التوحديون اللغة في معظم الأحيان؟

٦) ما هما العاملان اللذان يؤثران على طريقة استخدام الأشخاص التوحديين للغة؟

٧) صف أنماط التنغيم لدى الأشخاص التوحديين .

٨) صف استعمال الإيماء لدى الأشخاص التوحديين .

٩) اذكر عشر مهارات لازمة للاستمرار في حديث .

١٠) اذكر ثلاثة جوانب صعوبة يواجهها الأشخاص التوحديون أثناء محادثاتهم .

١١) هل يعتبر تعليم الضمائر في المراحل المبكرة من التدريب اجراء مناسباً للأشخاص التوحديين؟ لماذا؟

الفصل التاسع

المحاذاة والتساؤل المستمر

مقدمة الفصل

كثيرون من الأشخاص التوحديين يظهرون سلوكيات لفظية غير معتادة (Unconventional Verbal Behavior) . وتعرف هذه السلوكيات اللفظية بـ "إنتاج صوتي يتكون من كلام يمكن تمييزه، لكنه لا يتفق مع قواعد التواصل المقبولة اجتماعيا "[213] . وأكثر هذه السلوكيات اللفظية غير المعتادة التي تلاحظ لدى أشخاص توحديين تعرف بالمصاداة أي ترديد الكلام . أما النمط الذي يحتل الدرجة الثانية في الشيوع فهو التساؤل المستمر .

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل :

- تعريف المصاداة والأنواع المختلفة منها .
- نسبة شيوع المصاداة .
- الأوضاع التي يكثر فيها حدوث المصاداة .
- أسباب ظهور المصاداة .
- التساؤل المستمر .
- أفكار للتدخل .

تعرف المصاداة بتكرار كلام الغير بنفس الطريقة.

المصاداة (ترديد الكلام)

(Echolalia)

قد يعيد الأشخاص التوحديون عبارات كما قيلت تماماً. فإذا قلت على سبيل المثال "أحمد، هل تريد أن تخرج؟"، فقد يجيب الشخص التوحدي ممن لديه القدرة على الكلام بقول "أحمد، هل تريد أن تخرج؟". يعرف هذا السلوك بـ "المصاداة" (Echolalia). وتعتبر المصاداة من أكثر السمات اللغوية شيوعا في التوحد.

ماهي الأنواع المختلفة للمصاداة؟

تأتي المصاداة في ثلاثة أشكال مختلفة هي: الفورية (immediate)، والمتأخرة (delayed)، والمخففة (mitigated).

١ . المصاداة الفورية (Immediate Echolalia): تحدث بعد سماع الكلمات تماما، أي في فترة زمنية لا تتجاوز عدة ثواني، وكما يسمع الكلام بالضبط. وفي بعض الأحيان تحدث بنفس نبرة صوت المتكلم. ومثال على المصاداة الفورية طفل توحدي يسمع أمه وهي تقول: "هل تريد هذه اللعبة يا وائل؟" فيكرر الطفل بشكل فوري قائلاً "هل تريد هذه اللعبة يا وائل؟".

٢ . المصاداة المتأخرة (Delayed Echolalia): تحدث بعد سماع العبارة بفترة زمنية تتراوح بين دقائق وعدة أيام، لكنها تتكرر أيضا بنفس الكلمات التي سمعت[235]. هذه العبارات المعادة قد تكون مما يقوله الوالدان أو غيرهم من الأشخاص، أو مما يسمعون في التلفزيون. الفارق الرئيسي بين المصاداة الفورية والمصاداة المتأخرة هو مرور الوقت. وقد لاحظ "هيرملين" و"أوكونر" (١٩٧٠)[114] أن المصاداة المتأخرة تشمل

نوعاً من الاسترجاع من الذاكرة الطويلة الأمد، بينما في المصاداة الفورية لا تحفظ العبارات الا في الذاكرة القصيرة الأمد. وهكذا، فإن المصاداة المتأخرة تعتبر أكثر تقدماً من المصاداة الفورية من حيث التطور الإدراكي. وبالتطبيق على المثال السالف، قد يكرر الطفل الجملة التي سمع والدته تقولها في اليوم التالي في المدرسة قائلاً: "هل تريد هذه اللعبة يا وائل؟" .

تعتبر المصاداة المخففة من البشائر على تطور الكلام لدى الأشخاص التوحديين.

٣ - المصاداة المخففة (Mitigated Echolalia): تشير إلى عبارات معادة لكن الشخص التوحدي غيَّر بعض كلماتها أو نبرة صوتها. والمصاداة المخففة تأتي متأخرة في معظم الأحيان، ولكنها قد تكون فورية. يعتبر هذا النوع الأكثر تقدما في المصاداة لأن الطفل يغير من محتوى الجملة التي يكررها، مما يدل على أنه يعرف أن للغة وظيفة، ويمكن استخدامها للتأثير على سلوك الشخص الآخر بطريقة ما. كما تعتبر المصاداة المخففة من البشائر على تطور الكلام. وتطبيقاً على المثال السالف، يكرر الطفل الجملة بعد يومين من سماعها، الا أنه يغير بعض الكلمات فيقول: "تريد اللعبة" بدلا من "هل تريد هذه اللعبة يا وائل؟" .

هل جميع الأشخاص التوحديين يظهرون المصاداة؟

للمصاداة علاقة كبيرة بالتطور اللغوي، وأكثر ما تشاهد لدى الأطفال التوحديين الذين لم يتطور لديهم الكلام، وكلما زاد تطور اللغة اللفظية لدى الطفل نقصت المصاداة لديه.

على الرغم من احتمال حدوث المصاداة لدى أشخاص آخرين كبعض الأطفال الطبيعيين أو الذين لديهم قصور بصري أو فقدان الذاكرة (dementia) أو متلازمة فراجيل أكس، فانها أكثر شيوعا وأطول دواما لدى الأشخاص التوحديين[312]. ويتضح من التقديرات أن ٨٥٪ من الأشخاص التوحديين يظهرون المصاداة[211]. إن وجود المصاداة لا علاقة له بحاصل الذكاء؛ وهكذا، فإن الأشخاص التوحديين المرتفعي الأداء والمنخفضي الأداء على حد سواء قد يظهرون المصاداة. الا أن للمصاداة

علاقة كبيرة بالتطور اللغوي، فيغلب ظهورها لدى الأطفال التوحديين الذين لم يتطور لديهم الكلام. وكلما زاد تطور اللغة اللفظية لدى الطفل، نقصت المصاداة[174].

متى تحدث المصاداة؟

يلاحظ أن المصاداة تزداد في الأوضاع الضاغطة على الشخص التوحدي. نعرض فيما يلي البيئات التي قد تسبب الشعور بالخوف والتوتر للأشخاص التوحديين:

١. تزداد المصاداة في الأوضاع غير المنظمة أو في الأوضاع الجديدة وغير المألوفة[43]:

هذا صحيح لأن الأشخاص التوحديين يعانون صعوبات كبيرة في تفسير البيئة المحيطة بهم. وهكذا، فإن الأوضاع غير المنظمة تجعل من الصعب عليهم أن يحسوا بالسلامة لأنهم لا يعرفون ما يجري من حولهم، وما سيجري بعده. ولكي نفهم كيف يمكن أن يحس الأشخاص التوحديون في مثل هذه الأوضاع، تصور نفسك في الوضع التالي: أنت تتوقف في بلد أجنبي مرورا إلى محطتك النهائية. في هذا البلد، يتكلم الناس لغة لا تفهمها ونظام مطارهم يختلف عما اعتدت عليه. وقبل أن تصل بلد المرور، يخبرك موظفو الرحلة أن الطائرة التي ستأخذك إلى محطتك النهائية ستتأخر، وعليك أن تنتظر عند المخرج "5" حيث ستركب من هناك عندما تستعد الطائرة لاستقبال المسافرين. وهكذا، تم نقلك إلى البوابة "5" وبقيت هناك وحدك. إنك الآن تنتظر وتنتظر دون أن يأتي إليك أحد ليخبرك عن أمر طائرتك. بعد نصف ساعة من الانتظار سيطرأ عليك القلق. إنك لا تستطيع أن تسأل أي إنسان لأنهم لن يفهموا ما ستقول لهم، كما أنك أنت أيضا لن تفهم ما يقولون. وهكذا، فقد بقيت تنتظر. وبعد ساعة من الزمن، سيطرأ عليك الذعر لأنك لا تعرف متى ستأتي طائرتك، ومتى يتعين

عليك التوجه إليها، وماذا سيحل بك في هذا البلد الغريب. بشكل مماثل، يشعر الأشخاص التوحديون بأنهم في أوضاع لا يستطيعون فهمها. وحتى لو استطاعوا أن يفهموا شيئاً من اللغة، يبقى من الصعب أن يفهموا جوانب من بيئتهم إذا لم تكن منظمة. وهكذا، يقع الأشخاص التوحديون تحت كابوس التوتر في مثل هذه البيئات، وتظهر المصاداة كنوع من التخفيف عن توترهم.

٢. تزداد المصاداة في الأوضاع التي تتسم بأعباء تتطلب درجة عالية من الإدراك وفهم الإرشادات اللغوية[232].

ومثل ذلك عندما يطلب الآباء أو الأمهات أو المعلمون أو المعلمات طلبات كثيرة من الطفل ويعطونه توجيهات كثيرة حول الاستجابة بطريقة معينة مثل "إفعل هذا، ولا تفعل ذلك"، "لا، انظر إلى الورقة التي أمامك"، "لا، لا تكتب هكذا"؛ "ماذا لو جربت هذا أولا؟". الشخص التوحدي في مثل هذه الأوضاع مرشح للارتباك، وينتج عن هذا الارتباك زيادة في المصاداة. وهكذا، في الأوضاع التي يوجه فيها الكبار إرشادات كثيرة للأطفال التوحديين، تزداد المصاداة الفورية بصورة واضحة. أما في الأوضاع التي لا يوجه فيها الكبار إرشادات كثيرة جدا فإن المصاداة تنخفض[234]. تجدون فيما يلي مثالا تعبر عنه امرأة بالغة تعاني التوحد.

> *لم تكن الكلمات هي المشكلة، لكن المشكلة كانت توقعات الناس مني في استجابتي لهم. ان هذا يتطلب مني أن أفهم ما قيل... جاءني الصوت يقول لي "ما الذي ترين أنك ستفعلينه؟". وحيث أنني أعرف أن علي ان أجيب لأتخلص من هذه المضايقات، فقد اخترت أن أعيد "ما الذي ترين أنك ستفعلينه؟"، كلمات لا أخاطب بها شخصا معينا.*

في الأوضاع التي يسير فيها الكبير وراء قيادة الطفل (أي يفعل ما يفعله الطفل) ويقوم بالتعليق (هذا جيد، لطيف... الخ) بدلا من إصدار إرشادات كثيرة مثل "افعل كذا وكذا" فسنلاحظ أن المصاداة تنخفض[234]

وجاءني الصوت "أقول لك لا تكرري كل شيء" . وحيث أحسست بحاجتي إلى الاجابة، كان جوابي "أقول لك لا تكرري كل شيء" لم يكن لدي فكرة عما هو متوقع مني.

(Williams, 1992, pp.3-4)

٣ . تزداد المصاداة في أوضاع لا يفهم فيها الأشخاص التوحديون الكلمات والجمل التي تقال لهم[238] :

إذا كنت تعيش مع شخص توحدي، فقد تلاحظ انه يعيد ما تقول عندما تقول جملا معينة دون غيرها، لكنه عندما يعتاد عليها ويبدأ يفهمها، قد تلاحظ انه لا يعود يكرر ما تقول، بل انه قد يستجيب لك بطريقة مناسبة. عندما يتعلم الأشخاص التوحديون الاستجابة بطريقة صحيحة لما يقال لهم، ستنخفض المصاداة التي لديهم.

قد يعيد الطفل جملا معينة دون غيرها، مما يدل على أن الطفل يحاول تعلم واستخدام تلك الجمل التي يزيد من تكرارها دون سواها.

٤ . تزداد المصاداة أثناء الانتقال من نشاط إلى آخر أو من مكان إلى آخر[69] :

حيث أن الأشخاص التوحديين يصعب عليهم فهم الوقت والتسلسل الزمني، فقد تكون المراحل الانتقالية محبطة لهم (وستناقش مصاعب فهم الوقت بتفصيل أكبر في الفصل الثالث عشر). وفي مثل هذه الأوضاع، نرى زيادة في المصاداة.

لماذا يظهر الأشخاص التوحديون المصاداة؟

في السنوات الأولى من أبحاث التوحد، اعتبرت المصاداة شيئا ينبغي التدخل فيه وإيقافه. وعلى سبيل المثال، في كتابه الشهير حول طرق التدخل في التوحد، "كتاب الأنا" (The ME Book)، قام الدكتور "إيفار لوفاس" (١٩٨١)[162] بتحديد فصل كامل

أن الأبحاث الحديثة بينت في حالات كثيرة أن المصاداة تخدم وظائف مهمة للأشخاص التوحديين وتساعدهم كثيرا على تعلم اللغة.

في كتابه تناول فيه كيفية إيقاف المصاداة، أطلق عليه اسم "إيقاف المصاداة والحديث الذهاني" (Stopping echolalia and psychotic talk). وأوصى بتعليم الأطفال الذين يمارسون سلوك المصاداة أن يقولوا "لا أعرف" عوضاً عن تكرار العبارات. وبالاضافة إلى ذلك، استخدم العبارة "لاتتحدث بغباء ولا تكرر ما يقال" (p.152) كجزء من برنامجه السلوكي. الا أن الأبحاث الحديثة بينت في حالات كثيرة أن المصاداة تخدم وظائف مهمة للأشخاص التوحديين، وتساعدهم كثيرا على تعلم اللغة[235].

نستعرض فيما يلي أسباب ظهور المصاداة والوظائف التي تخدمها.

١ - الأشخاص التوحديون يرددون الكلام لكي يتعلموا اللغة ويتواصلوا مع الغير.

الأطفال الطبيعيون يتعلمون اللغة في تسلسل يسير من نمط تحليلي (analytic) أي من الجزئي إلى نمط الجشتالت (gestalt) أي الكلي. في التطور اللغوي التحليلي، يستخدم الطفل كلمات بمفردها ثم يتعلم تدريجيا استخدام عبارات أكثر تعقيدا عندما تتطور لغته. وعلى سبيل المثال، قد يقول الطفل في بادىء الأمر "اخرج" ليعبر عن رغبته في الخروج. وفي وقت لاحق، سيتعلم قول "أريد أن أخرج"، أو "أبغى أخرج" أو "عايز أخرج". أما في المعالجة الكلية (الجشتالت)، فالطفل يستخدم في البداية كمية كبيرة من الكلمات دون أن يفهم الأجزاء فهماً حقيقياً. من أمثلة ذلك أن الطفل يتلفظ عبارة "بسم الله الرحمن الرحيم" دون أن يعرف حقيقة ما تعنيه. وفي وقت لاحق من تطوره، سيتمكن من تحليل أجزاء هذه العبارة. وفي العادة أن الأطفال يكررون العبارات التي هي فوق مستواهم اللغوي الحالي[25].

يستمر التبادل بين النمط الكلي (الجشتالت) والنمط التحليلي من التعلم طيلة حياة الإنسان. عندما لا نكون على ألفة بشيء ما، نتجه إلى تعلمه وتطبيقه بنفس الطريقة

التي شاهدناه فيها أو قرأنا عنه. وعندما نشعر بمزيد من الثقة بالمهارات الجديدة، فقد نغير فيها شيئاً من أجزائها، ونكون أكثر مرونة فيها، أو نضيف إليها شيئاً أو نطرح منها شيئاً، وهلم جرا. إفترض أنك تتعلم كيف تطبخ طبقا جديدا. عندما تقوم بتحضير الطبق لأول مرة، ربما تتبع الطريقة المكتوبة بكل دقة. الا أنك عندما تحضر الطبق مرات كثيرة ستألف تحضيره. ولعلك تبدأ تضيف أو تنقص بعض المكونات، وتكون مرناً في طريقة التحضير (بهذا، يتضح السبب في كون المصاداة المخففة أكثر أشكال المصاداة تقدما). وهناك أيضا بعض المهارات التي نتعلمها في أشكال تحليلية أولا، ثم ننتقل إلى الطريقة الكلية (الجشتالت). ومثال ذلك عندما يتعلم الفرد القراءة بأن يتعلم الحروف أولا، والأصوات التي تصنعها الحروف، ثم يضعها في كلمات.

إن مـعظم الأشخاص التوحديين الذين تعلموا الكلام مروا أولا بمراحل المصاداة.

ويبدو في المقابل أن الأطفال التوحديين يتعلمون اللغة بطريقة مختلفة. أول ما يؤخذ في الاعتبار، انهم يتأخرون دائما في نطق أول كلماتهم. أما الأمر الثاني فهو انهم يتعلمون اللغة في المقام الأول بأشكالها الكلية (الجشتالت). والمقصود بكلمة أخرى أنهم يبدأون تعلمهم اللغة بتكرار كلام الآخرين كما يسمعونه بالضبط، حتى بنفس تنغيم المتكلم ونبرته في اللفظ. ربما يبدأ هذا التكرار دون أن يحمل أي معنى للطفل. وفي النهاية، ربما يتعلم أن هذه الجمل أو أشباه الجمل قد تجلب له أشياء، ولذلك يبدأ باستخدامها بطريقة أكثر وظيفية. ومن المهم ملاحظة أن معظم الأشخاص التوحديين الذين تعلموا الكلام مروا أولا بمراحل إعادة كلام الغير أي المصاداة[291]. قال أحد الأشخاص التوحديين:

سألني شخص مرة عن سبب إعادة نفس الكلمات التي سمعتها بالضبط، وبصوت مماثل لصوت القائل. لم أجد جوابا آنذاك. وحيث انه طلب مني كتابة هذه الورقة، كان عليّ أن أفكر في أمر نفسي بعمق

أكبر من أي وقت مضى. إنني الآن أعرف أن هناك إجابات عديدة. أولها، ان علي أن اجتهد لكي أفهم الكلام، حتى إذا وصلت الكلمات إلى دماغي، تصبح مطبوعة فيه كما سمعتها. وثانيها، أن محاولة الكلام تمثل جهدا حقيقيا. وثالثها، اعتقدت بأن صوت الشخص الذي اعتاد أن يقول الكلمات هو الصوت الذي ينبغي أن يعاد قولها به. لم أدرك أن الكلمات يمكن أن تحدث باستخدام مختلف أنواع الاصوات وأن هناك طرقا بديلة للتعبير عن الأشياء.

(Jolliffe, Landson & Robinson, 1992, p.14)

ولتوضيح هذه النقطة بصورة أفضل إقرأ الأمثلة التي وردت في ورقة كانر الاصلية (١٩٤٣):

كلمة "نعم" بقيت لزمن طويل تعني انه يريد أباه أن يضعه على كتفه. أما أصل هذا فهو أن أباه أثناء محاولة تعليمه "نعم" و "لا" سأله مرة، هل تريدني أن أضعك على كتفي؟ "نعم؟" نعم؟". وعندما قال الطفل نعم، وضعه أبوه على كتفه (p.3).

كما يمكن أن تلاحظ من المثال السابق، أنه على الرغم من استخدام الأشخاص التوحديين المصاداة للتواصل، فإن الكلمات المعادة لا تكون دائما الكلمات الدقيقة لوصف أوضاع أو تسمية أشياء، وليس بالضرورة أن يفهم عليهم الآخرون. لو أن الطفل قال "نعم" لمعلمته للدلالة على رغبته في أن تحمله على كتفها، فمن المؤكد انها لن تفهم ما يريده فعلا. ومن هنا يتضح السبب لماذا لا يكون من السهل دائما أن تفهم القصد الحقيقي للعبارات المعادة.

وعلى كل حال، عندما يبدأ الطفل استخدام المصاداة لأغراض التواصل؛ يمكن ملاحظة عدة نتائج لذلك[211] . سيستمر بعض الأطفال في استعمال العبارات كما سمعوها تماما مع عدد محدود من الأشخاص . وبالإضافة إلى ذلك، قد يستمرون في استخدام الكلمات والعبارات الغريبة التي قد لا يفهمها الا ذووهم ومعلموهم . هناك أطفال آخرون يُدخلون في النهاية تغييرات طفيفة على العبارات التي يعيدونها (مثل قول "فريد يبغى بسكوت" بدلاً من "أنت تبغى بسكوت"، ويستعملون الكلمات في أوضاع مختلفة ومع أشخاص متعددين، لكن ذلك يستغرق وقتا . وهناك أطفال ينقسمون بين الفئتين السابقتين، أي أنهم يعيدون بعض العبارات كما سمعوها تماما بصرف النظر عن مدى ملاءمتها للتعبير عن حاجات معينة، لكنهم يستخدمون طرقا أكثر ملاءمة للتعبير عن احتياجات أخرى . ولا أحد يعرف بالضبط كم من الأشخاص التوحديين سيواصل استخدام عبارات معادة غير ملائمة في التواصل، وكم منهم سيتعلم في النهاية التواصل بطريقة سليمة .

في بعض الأحيان، يدرك الأطفال التوحديون الذين لديهم قدرة أفضل انه يجب أن يكون هناك تبادل للأدوار أثناء الحديث . الا انهم قد لا يتمكنون من إضافة عبارات مفيدة إلى الحديث الجاري، ولذلك فإنهم يعيدون العبارات بدلا من أن يأخذوا أدواراً . ومثال ذلك، أن المعلم قد يقول لشخص توحدي "سلمان كيف حالك؟" فيجيب سلمان "سلمان كيف حالك؟" لأنه يدرك أن عليه أن يفعل شيئاً ما لكي يجيب ولكي يأخذ أدواره بطريقة تبادلية، لكنه لا يعرف كيف يجيب . وهكذا، يستخدم الأشخاص التوحديون المصاداة الفورية والمتأخرة لوظائف التواصل التالية[290]:

- لأخذ الأدوار.

- لتسمية أشياء وأحداث في البيئة .
- للموافقة على شيء .
- للاحتجاج على شيء .
- لجلب اهتمام الغير بهم .

٢ . الأشخاص التوحديون يرددون الكلام للتخفيف من التوتر والقلق

كما أسلفنا ، يكرر الأشخاص التوحديون عبارات عندما يكونون في أوضاع ضاغطة ، في محاولة منهم لتخفيف هذا الضغط ، أو ليُشعروا الآخرين بأنهم يعانون الألم أو القلق . ليس من السهل معرفة ما يعنيه الشخص التوحدي بإعادته للعبارات لأن الكلمات التي يعيدونها لا تكون ذات صلة واضحة بالوضع في بعض الأحيان . ففي مثال سابق ، استعملت "هالة" عبارة "ركبة مكشوطة" في أي وقت كانت تشعر بضيق أو ألم . وهكذا ، قد تكون هالة في غرفة الصف أحيانا تعمل في شيء معين ، وقد يسمعونها تقول "ركبة مكشوطة" ، "ركبة مكشوطة" ، لتدل على انها في وضع مؤلم أو متوتر . ومن الطبيعي أن المعلمة عندما سمعت هالة لأول مرة لم تعرف لماذا كانت تقول ذلك لأن ركبتها كانت سليمة تماماً . الا انها عندما سألت أمها عن الأمر ، أخبرتها بالحادثة . وفي بعض الأحيان ، نجد أن الوالدين أنفسهما لا يستطيعان معرفة المعنى المقصود من العبارات المعادة في المصاداة .

٣ . الأشخاص التوحديون يرددون الكلام لتنظيم أفكارهم ولتساعدهم الاعادة على فهم ما يقال وتذكره

بعض الأشخاص التوحديين يعيدون العبارات لتساعدهم على تخزين ما يفترض أن يفعلوه في ذاكرتهم . المثال على ذلك ، انه بينما كان "فهد" يرسم على السبورة ، كان

بعض الأشخاص التوحديين يعيدون العبارات لتساعدهم على تخزين ما يفترض أن يعملوه في ذاكرتهم.

يكرر "لا تكتب بلون أسود، لاتكتب بلون أسود". كان ذلك لتذكير نفسه بالقواعد التي طلبها منه المعلم (كان القلم الأسود يكتب بلون دائم لا يزول). ومثل ذلك، عندما طلب المعلم من "خالد" أن يكتب اسمه، كرر العبارات عدة مرات "أكتب اسمك"... "اكتب اسمك".

حتى نحن الكبار الطبيعيين نفعل ذلك أيضا. ربما تجد نفسك تعمل في شيء وتركز انتباهك عليه، فإذا سألك شخص عن شيء لا صلة له بما تعمل، فقد تعيد سؤاله في ذهنك قبل أن تتمكن من الاجابة. قد يسألك أحد على سبيل المثال: "ماذا تحب أن تأكل: فاكهة، بشار، كيك، أو حلويات عربية؟" عندما كنت منهمكاً في عمل ما. وعندما أدركت أن أحداً يوجه إليك سؤالاً، ربما تجد نفسك تكرر هذه العبارة قبل أن تجيب "فاكهة، بشار، كيك، حلويات عربية.... آه.... أريد قطعة كيك". والفرق عندما يعيد أشخاص توحديون عبارات يسمعونها هو أنهم يفعلون ذلك أكثر مما نفعله بكثير، وأن مضمون العبارات المعادة ليس واضحا دائما فيما يتعلق بالقصد والوضع. هذا النوع من المصاداة الفورية تكثر ملاحظته عندما يُعطى الأشخاص التوحديون توجيهات لفظية كثيرة جدا[233].

٤ . في بعض الأحيان، يعيد الأشخاص التوحديون العبارة بلا أسباب ظاهرة.

على الرغم من أن حوالي ٩٥٪ من العبارات التي يعيدها الأطفال التوحديون بالمصاداة ذات طبيعة تواصلية، فإن المصاداة في بعض الأحيان لا تخدم وظيفة واضحة من وظائف التواصل والتفاعل[234]. وعلى سبيل المثال، قد يكون طفل جالسا في الصف، وقد يبدأ يكرر سطورا سمعها من إعلان أو من التلفزيون. وفي بعض الأحيان، قد يعيد عبارات يقولها والداه. ومثال ذلك أن "زاهي" ولد توحدي وعمره ثماني

سنوات، كان في غرفة صفه يلعب بالصلصال. سمعته معلمته يقول "سامية انت حمارة، قلتلك مية مرة لا تسيبي باب الثلاجة مفتوح". وفي مناسبات أخرى قد يقول "أنت كلب يازاهي".

سامية هي أم زاهي. في هذه الأوضاع، ربما يكون زاهي يعيد في ذاكرته حادثة واجهها، الا انه من غير الواضح لماذا يفعل ذلك. وبالإضافة لما سلف، بعض الأطفال التوحديين يعيدون عبارات أو أغاني لمجرد انهم يحبون الأصوات والنغمات التي فيها. وعلى كل حال، تحدث المصاداة الخالية من الوظيفة عادة في أوضاع كاللعب الحر أو أوضاع أخرى غير منظمة يترك فيها الطفل يتجول في عالمه الخاص[234].

كيف تستطيع أن تعرف إذا كانت المصاداة ذات وظيفة أم غير ذلك؟

هناك أشياء كثيرة تستطيع أن تفعلها، أولها أن تقرأ وتفهم جيداً المعلومات التي قرأتها لتوك. ومن المؤكد أنك ستصبح بذلك أفضل فهما للمصاداة، ومعرفة بالأوضاع التي يكثر فيها حدوث المصاداة، وسبب حدوثها. هذه المعرفة ستزيد من قدرتك على تحديد وظيفة المصاداة التي يظهرها الطفل. وفيما يلي بعض الملاحظات الإضافية:

- هل يظهر الطفل المصاداة في أوضاع معينة أكثر مما يفعل في أوضاع أخرى؟ إن كان الجواب "نعم"، لاحظ فقد يكون الوضع ضاغطا عليه، وذلك بأن تدرس إن كان الطفل يفهم ما يجري، ويفهم مقدار ما يحتاج أن يفعله، وكيفية القيام بالأعمال المطلوبة، ومتى ستحدث نشاطاته اليومية.

- هل ينظر الطفل إليك وهو يعيد كلاما؟ هل يبدو انه ينتظر جوابا؟ هل يشير

إلى أشياء وهو يعيد الكلام؟ إن كان "نعم"، فهناك احتمال قوي في انه يستخدم المصاداة بقصد التواصل معك.

- هل يتوقف الطفل عن المصاداة عندما تعطيه شيئاً؟ إن كان "نعم"، فهذه طريقة لطلب ذلك الشيء. في هذه الحالة، تذكر الكلمات التي يستخدمها لطلب الأشياء. وإن كان الجواب "لا" فلعل الشيء الذي يريده لم يحصل عليه.
- هل يبدو انه يظهر بعض التغيرات في نطقه للعبارات التي يعيدها كتنغيم في الكلمات التي استخدمها؟ هل يغير العبارة "تبغى تسبح اليوم" إلى "احمد تبغى تسبح اليوم؟". إن كان الجواب "نعم"، فمن المؤكد أن هذا دليل جيد على أن الطفل ينتقل من الأشكال الكلية (الجشتالت) للغة إلى الأشكال التحليلية (التي تمثل مستوى تواصل أكثر تقدما).

التساؤل المستمر

(Incessant Questioning)

التساؤل المستمر شكل آخر من أشكال السلوك اللفظي غير العادي الذي يظهر لدى الأشخاص التوحديين. يعرف "بريزانت" (١٩٩٩)[212] التساؤل المستمر بأسئلة لفظية متكررة تكون:

١ . موجهة نحو شخص آخر.

٢ . الطفل يسأل الأسئلة ويتوقع إجابات من الأشخاص الآخرين.

٣ . يعيد الطفل طرح السؤال مرات أخرى بعد أن يعطيه الشخص البالغ جوابا.

كثيرون من الأشخاص التوحديين يسألون الأسئلة مرة بعد أخرى مما قد يضايق الأشخاص الذين يعملون أو يعيشون معهم. تتركز هذه الأسئلة في العادة على أحداث أو أشياء أو أشخاص. والشخص التوحدي يطرح هذه الأسئلة ليعرف إن كان شيء معين سيحدث أو لا يحدث، أو لكي يطمئن على شعور الآخرين واحاسيسهم تجاهه، أو لمعرفة مواعيد أحداث معينة. ومثال ذلك أن "اسماعيل" طفل توحدي عمره عشر سنوات يحب الخروج في الرحلات. وهكذا، فانه في أحيان كثيرة يسأل معلمته "اسماعيل يروح الرحلة". ربما يطرح سؤاله ٧٠ مرة على الأقل في اليوم، بصرف النظر عن عدد مرات الاجابة التي يتلقاها من معلمته. وفي تصرف آخر أكثر تحديا يسأل "فارس" عن كل شيء يريده في يومه "أنت تأكل همبرغر، أنت تأكل همبرغر، بيتزا مع بيبيروني وبصل، بيتزا مع بيبيروني وبصل، أنت تروح البيت، أنت تروح البيت" وهلم جرا. وفي بعض الأحيان، يسأل الأطفال معلمتهم عن مشاعرها: "الأبلة مش زعلانة، الأبلة مبسوطة". وقد أفادت احدى النساء التوحديات بما يلي:

> *كان أهم شيء أن أحاول التأكد من أن الناس الذين من حولي ليسوا غاضبين. الغضب له اسوأ آثار علي. سألت الدكتور "ماريك" عندما تغير صوته: "هل أنت غاضب؟" فأجابني للمرة الخمسين: "لا دونا، أنا لست غاضبا".*

(Williams, 1994, p. 104)

ونحن أيضا نتصرف كذلك، حيث نطرح أسئلة للتأكد. ومثال ذلك أن الزوجات كثيرا ما يسألن أزواجهن "هل تحبني؟"، وحتى لو أجاب الزوج بـ"نعم" فإنهن

يكررن السؤال مرات لا نهاية لها. وقد يسأل شخص شخصاً آخر "ألم تتشوق لرؤيتي؟"، "كم تشعر بالشوق إلي؟"، "بالله عليك هل تتشوق لي؟"، "كيف تحس عندما تفتقدني؟". وربما نسأل شخصا عن أدائنا "كيف شايف اللي عملته؟"، "مارأيك في عملي اليوم"... ألخ. وحتى لو قال الشخص الذي يوجه إليه السؤال "نعم، هذا مدهش"، فقد نحس بالرغبة في تكرار السؤال. كما أننا نريد أيضا أن نسمع الإجابة من أشخاص مختلفين. والفرق الرئيسي بين الأشخاص غير التوحديين والأشخاص التوحديين ذو وجهين: الأول، أننا نستطيع أن نتحكم بأسئلتنا لأننا ندرك القواعد الاجتماعية للسلوك (ولا نريد أن نبدو خارجين عن اللياقة الاجتماعية في تعاملنا مع الغير). أما الثاني، فهو أننا لا نواصل السؤال عادة عن موعد حدوث الأشياء لأن لدينا فهما داخليا لزمن الأحداث وتسلسلها. ومن ناحية أخرى، يمكننا أن نستعمل التقويم الزمني (Calendar) لنتذكر متى سيحدث شيء ما.

خلاصة الفصل

يغلب على الأشخاص التوحديين التكرار الدقيق للكلمات التي يسمعونها، حتى بنفس تنغيمها. يعرف هذا المفهوم بالمصاداة التي تحدث في أنواع مختلفة هي: الفورية التي تمثل إعادة دقيقة للكلمات المسموعة والتي قيلت، خلال ثواني من العبارة المسموعة؛ والمصاداة المتأخرة وهي إعادة دقيقة للعبارات المسموعة ولكنها قيلت في وقت متأخر يتراوح بين ثواني وأيام؛ والمصاداة المخففة التي يمكن أن تكون فورية أو متأخرة، لكن العبارات المعادة لا تقال كما سمعت بالضبط.

تصبح المصاداة أكثر ظهورا في أوضاع معينة. والأوضاع التي تزيد من حدوث المصاداة هي الأوضاع غير المنظمة وغير المألوفة للطفل، وعندما لا يفهم الطفل ما يجري قوله،

أو يطلب منه أن يقوم بمهام تنطوي على متطلبات إدراكية عالية، أو يكون في وضع يتعرض فيه إلى الكثير من الارشادات اللفظية، أوعندما يكون في حالة ملل وإحباط، وأثناء الانتقال من مكان أو نشاط ما إلى آخر.

وبينما كان ينظر إلى المصاداة في المراحل الأولى من أبحاث التدخل في التوحد كشيء يجب التخلص منه، أصبح من المعلوم جيدا الآن أن المصاداة تؤدي وظيفة لدى الأشخاص التوحديين. الطريقة التي يتعلم بها الأطفال التوحديون اللغة هي بإعادة قول العبارات بكل دقة عندما يسمعونها، وذلك ليعبروا عن احتياجاتهم. ثم لينتقلوا بالتدريج من التكرار الدقيق إلى المصاداة المخففة التي تمثل مرحلة من المصاداة أكثر تقدما. وبالإضافة إلى ذلك، يستخدم الأشخاص التوحديون المصاداة لتنظيم أفكارهم وتخفيف التوتر والقلق. وعندما يطور الطفل مزيدا من المهارات اللغوية، تنخفض المصاداة.

بالإضافة إلى تصنيفه ضمن الانحرافات اللغوية، يعتبر التساؤل المستمر شكلا من أشكال السلوكيات النمطية المتكررة.

أما التساؤل المستمر، فهو شكل آخر من السلوكيات اللفظية غير المعتادة التي يظهرها الأشخاص التوحديون. كثيرون من الأشخاص التوحديين يسألون الأسئلة مرة بعد أخرى. والشخص التوحدي يطرح هذه الأسئلة ليعرف إن كان شيء معين سيحدث أو لا يحدث، لكي يطمئن على شعور الآخرين واحاسيسهم تجاهه، أو معرفة مواعيد أحداث معينة. لم يحظ هذا السلوك بنفس قدر الاهتمام من الباحثين كالمصاداة. ولهذا، فإن المعلومات حول التساؤل المستمر محدودة في كميتها.

أفكار للتدخل

ينبغي الا تعتبر المصاداة غير مفيدة، ويجب الا تحاول التخلص منها. ينبغي اعتبارها

جزءا هاما من التطور اللغوي للشخص التوحدي. حاول أن تفهم غرض الطفل المحتمل من المصاداة، واعمل على مساندة هذا السلوك التواصلي بالتوافق مع طلباته. لاحظ أن الطفل قد يبدأ باستخدام المصاداة دون قصد تواصلي، الا انه إذا أعاد وكرر العبارة بصورة ثابتة، فقد يبدأ باستخدام العبارة عندما يريد التعبير عن شيء ما. فإذا كرر الطفل على سبيل المثال عبارة "أحمد يلعب بالقطار"، فإن كنت تشك في انه لا يعرف معنى تلك العبارة، فعليك أن تتيح له بعد أن يقولها اللعب بقطارات، أكبر عدد ممكن من المرات لكي يربط بين الجملة التي يكررها ونتائجها الفعلية. وفي نهاية الأمر، حاول التعويض عن إعادة الكلام بطرق تعبير أخرى تكون أكثر ملاءمة ويفهمها الآخرون.

عندما يكثر الطفل من المصاداة بدون هدف تواصل واضح، فقد يكون هذا دليلاً على أنه متوتر وغير فاهم للبيئة من حوله. وفي مثل هذه الحالات، تأكد من أن تكون بيئة الطفل واضحة له، وقلل من استخدام الارشادات اللفظية وطرح الأسئلة عليه.

لا تحاول أن تقلل من ممارسة الطفل للمصاداة بمنعه من إعادة العبارة. عليك بالأحرى أن تعلمه اللغة وتستعمل مصاداته لغرض هذا التعليم.

في حالات التساؤل المستمر، عندما يحتاج الشخص التوحدي التأكد من موضوع خاص، فإن هناك سببين اثنين لذلك: عدم معرفة سياق الزمن ومتى ستحدث الأشياء، أو حاجته إلى الاطمئنان العاطفي على شيء ما. وهكذا، فإن أول ما ينبغي أن تفعله في أوضاع يكثر فيها الشخص من الأسئلة، أن تزوده بتقويم للزمن. ضع على هذا التقويم صورة لكل حدث سيقع في يوم الطفل أو اسبوعه. وعندما يسأل عن موعد حدوث أشياء معينة، أرشده ليفحص تقويمه أو جدوله الزمني. وتأكد في مراحل التدريب الابتدائية من عدم تغيير مواعيد المناسبات والا فإن الطفل سيفقد ثقته بهذه المواعيد عندما يرى أن الشيء الذي كان سيحدث في يوم معين قد يحدث في موعد آخر.

عندما يتعلم الطفل قول "أنا قلق" أو "أنا مشغول البال حول كذا وكذا"، فإنه لتخفيف توتره وقلقه لا يكون في حاجة ليسأل نفس السؤال مئات المرات لكي تطمئن نفسه. وأخيراً، لكي تنخفض عدد مرات الأسئلة المتكررة بشكل سريع، ابق الطفل مشغولاً في ممارسة بعض النشاطات الممتعة له.

وبالنسبة للأطفال الأكثر تقدما وللمراهقين، تحتاج إلى تعليمهم استراتيجية للتعبير عما لديهم من قلق. انهم في حاجة إلى تعلم كيف يعبرون عن انفعالاتهم، وبخاصة ما يحبون وما يكرهون، وعن الأشياء التي قد تجلب لهم القلق. وحيث أن مواصلة الاسئلة بدورها تتعلق أحيانا بالقلق حول أمور معينة، فإن من المفيد لهم تعليمهم التعبير عن قلقهم بطرق أكثر ملاءمة. ومثال ذلك أن "عبودي" الطفل التوحدي البالغ ٩ سنوات يسأل في كل يوم أربعاء: "أنا أروح البيت؟ أنا أروح البيت؟". حاولت معلمته مرات عديدة أن تشرح له انه سيذهب إلى البيت عندما تنتهي الدراسة الساعة الثانية. ولا يزال سيل أسئلته لا ينقطع. وعندما التقت المعلمة بأمه عرفت منها أنها تعقد في بيتها كل يوم أربعاء لقاء مع صديقاتها، وأن ضيفاتها كن مزعجات مما كان يقلق عبودي. وهكذا، فقد كان سؤاله المستمر هو طريقته في قول "أنا لا أحب أن تأتي إلينا جميع هذه النساء". وفي ضوء ذلك، قامت المعلمة وخبيرة علاج النطق واللغة بوضع خطة تعلم عبودي التعبير عما في نفسه بطريقة أفضل، من خلال تشجيعه على توضيح ما يشعر به. وقد اشتملت الخطة على نماذج مثل "هل تحب مجيء هذا العدد من النساء في أيام الأربعاء؟" وعندما يسأل هو "أنا أروح البيت؟ أنا أروح البيت؟"، تقول له المعلمة "عبودي، أنت لا تحب مجيء هذا العدد من النساء. فسنطلب من أمك أن تجعل اجتماعاتها بصديقاتها بشكل دوري، حيث تتداول الصديقات استقبال النساء في بيوتهن". وهكذا، أصبحت هذه الاجتماعات تحصل في بيت "عبودي" مرة كل ستة أسابيع، وكان هذا حلاً أرضى الجميع.

اختبر معلوماتك

١) ما هو السلوك اللفظي غير المعتادة؟

٢) ماهي المصاداة؟ ما أنواعها المختلفة؟

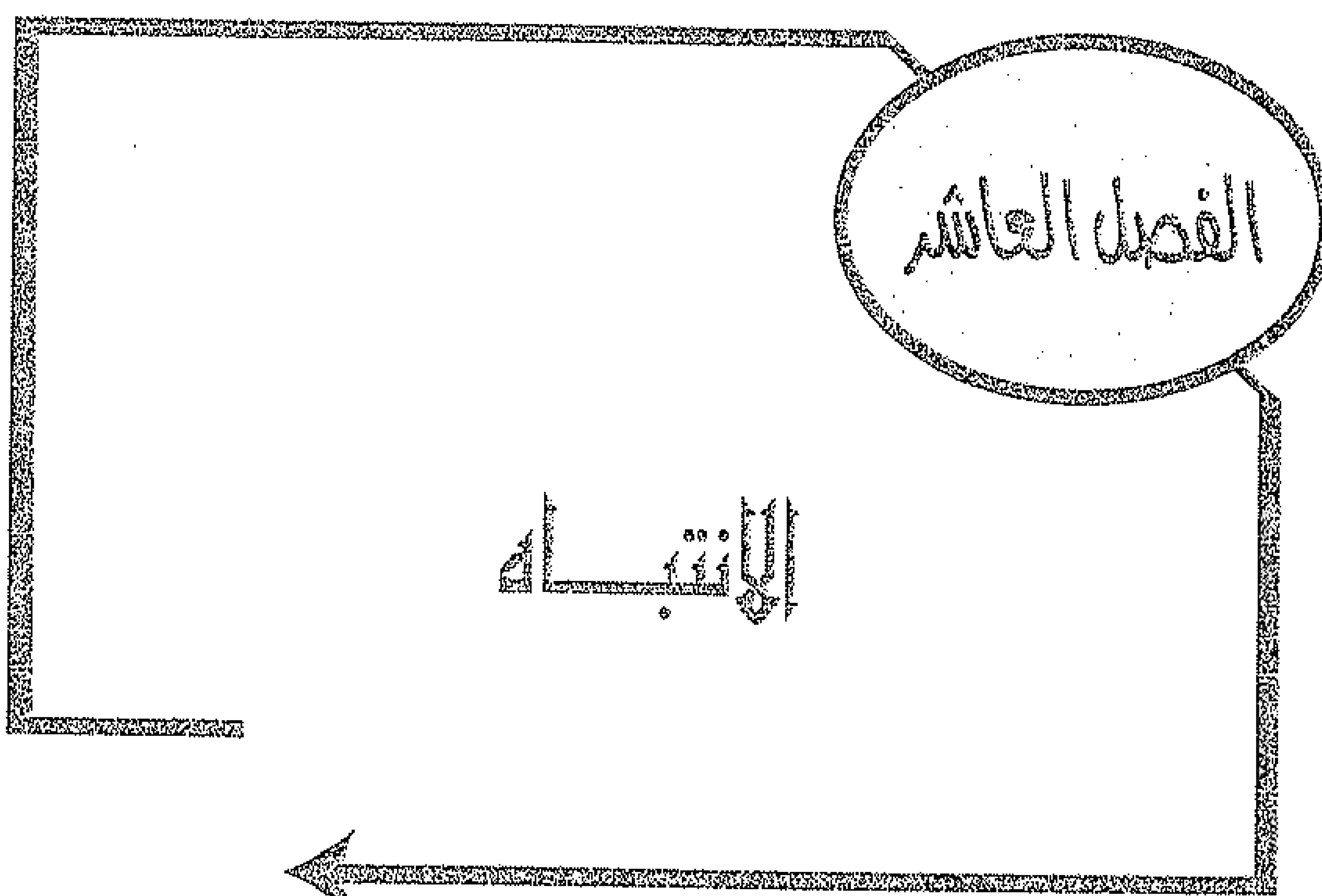
٣) في أية أوضاع تزداد المصاداة؟

٤) ما هي العلاقة بين المصاداة وتعلم اللغة لدى الأطفال التوحديين؟

٥) اذكر سببين لمصاداة الأطفال.

٦) كيف تعرف إن كانت المصاداة هادفة أم غير هادفة؟

٧) ماهو التساؤل المستمر؟ ولماذا يمارس الأشخاص التوحديون هذا النوع من الأسئلة؟


الفصل العاشر
الانتبــــاه

مقدمة الفصل

لقد جربنا جميعا قراءة فقرات من كتب أو مجلات، ولم نفهم أي شيء مما قرأناه. وعندما نقرأ الفقرة مرة أخرى، نجدها وكأننا نقرأها لأول مرة. يحدث هذا عندما لا ننتبه إلى مانقرأه. وهكذا، لكي نتعلم أو نتذكر أي شيء، يجب أن نوجه انتباهنا إليه كخطوة أولى وأساسية نبني عليها كل ما نتعلمه في حياتنا. وهنا سؤال يطرح نفسه: ما هو الانتباه بالضبط؟

ببساطة، جميعنا يعرف ما يعني أن ننتبه إلى شيء أو شخص أو حدث. إلا أننا إذا تناولنا الانتباه بمزيد من العمق، فهو مهارة إدراكية معقدة، وتتضمن عدة أشكال يرتبط كل بالآخر، بما في ذلك توجيه الانتباه والانتباه الانتقائي ونقل الانتباه وإدامة الانتباه. نستعرض في هذا الفصل أشكال الانتباه بشكل عام، ثم نستعرض أشكال الانتباه التي تمثل صعوبة بالنسبة للأشخاص التوحديين، وما هي غير ذلك. كما نقدم إرشادات عامة ينبغي أن تقوم عليها جميع التفاعلات والجهود التعليمية لتحسين الانتباه لدى الأشخاص التوحديين.

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل:

- توجيه الانتباه.
- نقل الانتباه.
- إطالة الانتباه.
- الانتباه الانتقائي.
- الانتقائية المفرطة.
- أفكار للتدخل.

توجيه الانتباه

(Orienting Attention)

يحدث توجيه الانتباه عندما تدير عينيك أو أذنيك نحو الشيء الذي تريد أن تركز عليه اهتمامك.

أول خطوة في الانتباه أن نوجه أعضاء الحواس لدينا نحو شيء أو شخص أو حدث. وبمعنى آخر، نحن نوجه انتباهنا إلى أحداث معينة من خلال النظر إليها أو تحريك رؤوسنا مما يمكننا أن نسمع شيئاً.

صغار الأطفال التوحديين لديهم قصور في توجيه الانتباه، فقد لا يلتفتون نحو الأشخاص أو الوجوه أو الكلام أو الأشياء. قد تناديهم بأسمائهم أو تحاول أن تجلب انتباههم، لكنهم قد لا يبادرون إلى الالتفات إليك. وفي الوقت نفسه، قد يوجهون انتباههم نحو أشياء لا يلاحظها الناس العاديون كخشخشة غلاف حبة الحلوى أو رؤية نسالة من سجادة أو ذبذبة ضوء. ويعني هذا أن المسألة ليست افتقارهم إلى القدرة على توجيه انتباههم بشكل عام، لكن المسألة أن احتمال توجيه انتباههم نحو شيء يهمهم أقوى من احتمال توجيه انتباههم نحو الأشخاص وأصوات الكلام والمواد التعليمية[61]. وهذا ينطبق بصورة خاصة على مرحلة الطفولة المبكرة. ومع مرور الوقت، تتحسن مقدرتهم على توجيه انتباههم لأحداث اجتماعية، ولا سيما إن طلب منهم ذلك. وبالرغم من هذا، يظل توجه انتباههم نحو الأحداث الاجتماعية والمواد التعليمية أقل مما يصدر عن غيرهم، ويزداد احتمال إظهارهم لاستجابة متأخرة (أي أن المدة تطول قبل أن يديروا رؤوسهم أو يوجهوا نظرهم) بالمقارنة مع غيرهم.

أفكار للتدخل

عندما تعلم طفلا توحديا، حاول ألا تلقي عليه ضغوطا اجتماعية كبيرة. إن من

الأسهل عليه بكثير أن تطلب توجيه انتباهه إلى الأشياء وليس إلى وجهك أو إلى كلامك، ولا سيما في المراحل المبكرة من التطور. أما إذا أردت من الطفل أن يوجه انتباهه نحو وضع اجتماعي، فحاول أن تقلل من عدد العناصر (كالأشخاص والنشاطات أو الطلبات أو المعلومات اللفظية) في هذا التفاعل الاجتماعي.

نقـل الانتبـاه

(Shifting Attention)

عندما توجه انتباهك نحو شيء ما، فقد يقتضي الموقف أن تنقل انتباهك بين الأشياء والأشخاص وبين الحواس. بالنسبة لنقل الانتباه ما بين الحواس، فبالاضافة إلى إنك قد توجه كلاً من سمعك وبصرك نحو مثير معين في نفس الوقت، فقد تنقل انتباهك بين شيء منظور وشيء مسموع. إفرض على سبيل المثال أنك في محاضرة وأنك تكتب ملاحظاتك عنها. لكي تتمكن من ذلك، ستنقل انتباهك من الشيء الذي تكتبه إلى ما يقوله المحاضر وما يفعله، أي أنك تنقل انتباهك من شكل مرئي (هو الكتابة) إلى شكل مسموع (هو ما تسمعه منه)، ثم تعود فتنقل انتباهك إلى الشكل المرئي وهلم جرا، ليحصل ذلك كله خلال أجزاء من الثانية. وهذا ما يعرف بـ"تناوب الوسيلة الحسية" (Shifting Modality).

أما بالنسبة لنقل انتباهك من شيء إلى آخر أو من موضوع إلى آخر أو شخص إلى آخر، تطبيقاً على المثال السالف، فإنك تحتاج أن تنظر إلى المحاضر ثم قد تحتاج أن تنقل انتباهك إلى شخص آخر ربما يطرح سؤالا، ثم تعود إلى المحاضر مرة أخرى. وافرض أيضا أنك تتحدث مع أكثر من شخص واحد، فإنك في هذه الحالة تنقل

لكي يستطيع الشخص نقل انتباهه، يحتاج أن يعالج معلومات يعرف منها متى ينقل انتباهه (مثل معرفة أن شخصا انتهى من كلامه وينبغي الانتقال إلى شخص آخر). هذه العملية تحدث لدى الشخص

انتباهك بين الأشخاص متجها إلى من يتحدث منهم . تحتاج أن تفعل ذلك بسرعة كبيرة في أجزاء من الثانية بحيث لا تفقد شيئاً من المعلومات المقدمة . وهكذا، إذا لم تستطع ممارسة تناوب الوسيلة الحسية (shifting modalities) وتبادل النقاط التي تركز عليها انتباهك بسرعة ، فستفوتك معلومات كثيرة ينبغي الانتباه لها لفهم المعنى الكامل للموقف الذي تجد نفسك فيه .

ومع أن الأشخاص التوحديين قادرون على نقل انتباههم بين شكل أو شيء وآخر ، فإن ذلك يستغرق منهم وقتا أطول بكثير مما يحتاجه الشخص العادي . وجد كورشسني وزملاؤه (١٩٩٤) أن الشخص التوحدي يحتاج إلى ٢,٢ ثانية لنقل انتباهه من شكل إلى آخر ، بينما يحتاج الشخص الطبيعي أجزاء من الثانية ليفعل ذلك[52] . وعندما نفكر في كمية المعلومات التي يمكن تقديمها في تلك الفترة القصيرة ، وفي عدد عمليات النقل اللازمة ، يصبح لهذا الوقت أهمية كبيرة في عملية التعلم، لأن الأشخاص التوحديين قد يضيع عليهم جانب هام من المعلومات التي يتم تقديمها .

الطبيعي بصورة تلقائية دون أن يحتاج إلى تفكير واع بشأنها. أما لدى الشخص التوحدي، فقد لا تتم العملية بصورة تلقائية، ولذلك، فإنه عندما تأتي اللحظة التي يدرك الشخص التوحدي فيها أن عليه أن ينقل انتباهه، يكون جانب كبير من المعلومات قد ضاع عليه.

أفكار للتدخل

عندما تعلم طفلا توحديا ، أعطه وقتا كافيا لنقل انتباهه عند الحاجة إلى ذلك . عندما تقدم معلومة أو أمرا على سبيل المثال، فقد لا يستجيب الطفل على الفور . وفي مثل هذه الأوضاع ، لا تقدم إليه المعلومة مرة بعد أخرى وبشكل سريع . وأهم من ذلك ، لاتقدمها إليه بطريقة مختلفة أو بنص جديد، لأنه في الوقت الذي يكون قد عالج فيه ما قلت له أولا ، تكون أعطيته معلومة أخرى، ويكون عليه الآن أن ينقل انتباهه إليها ويعالجها مرة أخرى . وبذلك ، تضيف إلى جهده جهداً آخر . قدم المعلومة أو الأمر

مرة واحدة، وانتظر إلى أن يجيب. وإذا اقتضى الأمر ذلك، كرر العملية بعد عدد من الثواني بنفس الصيغة الأولى. من خلال تجاربك معه، حاول أن تتعرف على كمية الوقت التي يحتاج إليها الطفل الذي تعمل معه لكي يجيب أو يستجيب قبل أن تعطيه المعلومة مرة أخرى.

كان أحد الأطفال التوحديين من ذوي الأداء المنخفض يعمل مع معلم، وفي النهاية طلب منه المعلم أن يأخذ صورة النشاط الذي كان يعمل عليه ويتجه إلى جدوله الموضوع بجانب باب الفصل. أخذ الطفل صورة النشاط التي كانت موضوعة على طاولة عمله، وقام عن كرسيه، ونظر إلى جدوله ومشى إليه. ثم قال له المعلم "فؤاد! لاتنسَ أن تدفع كرسيك إلى الداخل". وقف فؤاد لبضع ثواني دون أن يفعل شيئاً. ثم طلب منه المعلم مرة أخرى أن يدفع كرسيه إلى الداخل. دفع فؤاد كرسيه، لكنه وقف في مكانه بعد ذلك، أي أنه لم يتوجه إلى الجدول. في هذا المثال الحقيقي، كان فؤاد في البداية متجها نحو الجدول. وعندما احتاج إلى نقل انتباهه من الجدول إلى الكرسي، كان ذلك صعبا عليه. وبالرغم من أنه نقل انتباهه من الجدول إلى الكرسي، لم يكن قادراً على نقله مرة أخرى إلى الجدول.

وبصورة مماثلة، إفرض أنك تقوم بتعليم الطفل اسم "سيارة". من الناحية التعليمية المتعارف عليها والمتبعة في تعليم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، يمكنك أن تضع مجسما ثلاثي الأبعاد للسيارة على طاولة العمل، وقد تعرض صورة للسيارة أيضاً. ثم قد تقول للطفل "سيارة، هذه سيارة، شوف السيارة"، "السيارة تمشي، شوف"، "إعطيني السيارة"، وما إلى ذلك. في هذا السيناريو، انت تطلب من الطفل أن ينقل انتباهه بسرعة كبيرة بين الصورة والكلمة وتوجيهاتك والمجسم الثلاثي

الأبعاد وشخصك . هذه الطريقة في التعليم لا تجدي نفعا مع الطفل التوحدي . في مثل هذه الأوضاع ، قد يفقد الطفل ماتقوله له ، وقد يصيبه الإحباط معك (وقد يصيبك أنت الإحباط معه) . البديل الأفضل أن تحد من متطلبات نقل الانتباه ضمن المهمة التعليمية ، وذلك على سبيل المثال أن تكتفي بتقديم المجسم الثلاثي الأبعاد للسيارة ، وتقول له " اعطني السيارة " . واسمح له بوقت كاف لمعالجة المعلومة قبل أن تعيد قولها .

هناك نقطة هامة هنا ينبغي التنويه إليها وهي أن الأمثلة المذكورة آنفا لا تنطبق على جميع الأشخاص التوحديين كما هي . في دراسة أجرتها "باسكولفا" وفريقها (١٩٩٨)[200] على سبيل المثال ، تمكن أطفال توحديون من مستويات إدراكية متقدمة من نقل انتباههم بين شيء وآخر في وضع كان فيه النقل المتواصل ضروريا ، لكنهم واجهوا صعوبة كبيرة في نقل الانتباه بعد أن انهمكوا في نشاط معين . يعني ذلك أن بعض الأشخاص قد يتحملون نقل انتباههم أكثر من غيرهم ، وبعضهم يحتاج من الوقت لنقل انتباهه أكثر مما يحتاجه غيره . الغرض من هذه الأمثلة ليس تزويد القارىء بقائمة تفصيلية ينجح تطبيقها مع كل شخص توحدي . إذا أخذنا في اعتبارنا الاختلافات الواسعة الكائنة في التوحد ، ومدى تطور سمات التوحد مع مرور الوقت ، أدركنا استحالة ذلك . ومن المأمول على كل حال ، أن يؤدي إدراكنا للمصاعب التي قد يواجهها الشخص التوحدي وكيفية تطورها إلى زيادة الملاحظة وإلى تقويم أدق للأساليب الصالحة لتعليمه .

وفي جميع الأحوال ، نشجعك مرة أخرى على تقديم أكبر عدد ممكن من المعلومات من خلال وسائل بصرية لا تزول . عندما تتكلم ، تختفي الكلمات بمجرد أن تقولها ،

ولاتبقى الا في العقل . أما الصور والكلمات المكتوبة ، فهي تبقى أمامنا الى ان نبعدها عنا . إن تقديم المعلومات من خلال وسائل بصرية يسمح للشخص التوحدي بالوقت الذي يحتاج إليه لمعالجة المعلومات دون إضاعة جزء هام مما يقال . إن هذا قابل للتطبيق أيضا حتى وإن كان الطفل قادرا على الكلام أو تحويل انتباهه . ولا يعني هذا إن كل شيء تقوله ينبغي تقديمه بالصور أيضا ، وإنما يعني أنك عندما تعلم شخصا توحديا أمورا كقواعد أو خطوات لإنجاز عمل معين كغسل اليدين أو تريد أن تقدم له إرشادات ، فمن الأفضل أن تفعل ذلك من خلال وسائل بصرية وأساليب ليست سريعة الزوال .

إطالة الانتباه

(Sustained Attention)

تشير إطالة الانتباه إلى قدرة الشخص على مواصلة التركيز على شيء ما لفترة طويلة من الزمن . وتتأثر القدرة على إطالة الانتباه بمراحل التطور (النمو) لدى الطفل الطبيعي وغيره من الأطفال ، فالصغار منهم تقل قدرتهم على تركيز انتباههم على شيء ما لفترة زمنية طويلة . وعندما يكبر الطفل ، يظهر قدرة أكبر على إدامة انتباهه لفترات أطول (ونستعرض في جزئية "أفكار للتدخل" فترة إدامة الانتباه لدى الفئات العمرية المختلفة) .

كثيرا ما ينسب إلى المعلمين والمعلمات والآباء والأمهات الإبلاغ عن فترة انتباه قصيرة جدا لدى أطفالهم التوحديين . لكن ذلك غير صحيح من جانبه الفني . عندما نأخذ مدى تطور الأطفال التوحديين في الاعتبار ، ندرك أنهم قادرون على إدامة

يستطيع الشخص التوحدي أن يديم انتباهه لشيء لفترات طويلة طالما كان الشيء يستحوذ انتباهه هو وليس مفروضا عليه، كما إنه ينزع إلى

التركيز على الأشياء البصرية أكثر من تركيزه على الأشياء السمعية

انتباههم تجاه شيء يهمهم لفترات طويلة. يستطيع هؤلاء الأطفال على سبيل المثال، تركيز انتباههم على شيء يدور دون غيره من الأشياء، ويصمد تركيزهم لفترات طويلة قد تصل إلى ساعات من الزمن. إلا أن الأطفال التوحديين يميلون إلى إدامة الانتباه للمثيرات البصرية (المرئية) أكثر مما يفعلون في حالة المثيرات السمعية[229]. وإلى جانب ذلك، فإن فترة انتباههم للأشياء التي تستهويهم أطول بكثير من فترة انتباههم لأشياء أخرى كالمهام التعليمية والنشاطات الاجتماعية (وهذا أمر طبيعي حتى بالنسبة للأطفال الطبيعيين). وهكذا، فإنه على الرغم من قدرة الأشخاص التوحديين على إدامة الانتباه نحو المثيرات في البيئة، فإن فاعلية هذا الانتباه تعتمد على مقدار انجذابهم لتلك المثيرات، وعلى نوع الوسيلة الحسية المستخدمة (سمعية، بصرية، لمسية)، وعلى مستوى تطورهم[34].

أفكار للتدخل

عند النظر في طول المدة التي يتوقع أن ينتبه فيها طفل توحدي لمادة تعليمية، ينبغي أن تؤخذ العوامل التالية في الاعتبار:

١ . هل لدى الطفل تأخر ذهني أيضا؟ وإن كان نعم، فما شدته؟ فكلما اشتد مستوى التأخر الذهني وكلما صغر سن الطفل، نقصت مقدرته الفعلية على التركيز لفترات زمنية طويلة. وبناء على ذلك، حاول أن تجعل الحصص التعليمية أقصر وفترات الراحة بينها أكثر إذا كان الطفل صغيرا أو لديه تأخر ذهني شديد.

٢ . إجعل مستوى التحفيز أعظم: هل يرغب الطفل فيما يفعل؟ كلما زادت رغبته، صار أكثر تحفزا وزادت مدة انتباهه. وبالتالي، حاول أن تعلمه من خلال

اهتـمامـاته . فـإذا كـان مـهتـمـا بالحيـوانات ، فـعلمـه القـراءة من خـلال قـصص الحيوانات ، علمـه مـهـارات المطابقـة بين الأشيـاء أو تصنيـفـهـا باستـخـدام صـور الحيوانات ، وعلمه الحساب من خلال عدادات تستخدم مجسمات الحيوانات ، وعلمه المهارات الاجتماعية من خلال اللعب بها ، وعلمه التواصل من خلال طلبها . وإذا كانت اهتمامات الطفل محدودة ، وإذا كان يفتقد الحافز الداخلي ، حاول أن تربط السلوك بنتيجة مرغوبة كالخروج أو مشاهدة فيلم أو حصول الطفل على شيء يحبه . وهكذا ، فإنك تضيف عاملا تحفيزيا إلى البرنامج التعليمي ، تستخدم فيه أشياء تقوي رغبة الطفل في الانتباه لها .

لمستوى صعوبة المادة التي تقدمها دور في تحفيز التلميذ وإدامة الانتباه لديه.

٣ . لمستوى صعوبة المادة التي تقدمها دور أيضا في إطالة الانتباه لدى التلميذ . هذا ينطبق على جميع الأشخاص ومنهم التوحديون . إذا كانت المعلومة التي تقدمها صعبة جدا أو سهلة جدا ، فمن المحتمل أن تنخفض فترة الانتباه لها . ينبغي تقديم المعلومة ضمن مستوى الطفل بحيث لا يكون قد أتقن المهمة وتعلمها (فتكون مملة بالنسبة له) ، ولا تكون صعبة جداً عليه ، بل ينبغي أن يكون قادرا على فهم أجزاء منها على الأقل .

لإعطائك فكرة عن طول المدة التي تتوقع فيها الانتباه من طفل تعمل معه أو يعيش معك ، نستعرض فيما يلي تطور الانتباه لدى الأطفال العاديين :

- يبقى في مكانه لمدة ٥ دقائق في وضع يكون فيه وحده مع شخص واحد (١٢-١٨ شهراً) .
- يلعب وحده لمدة ١٥ دقيقة (١٢-٢٤ شهراً) .
- ينتبه لمهمة بسيطة مألوفة لمدة ٥ دقائق (٢٤-٣٦ شهرا) .

- يتنبه لمهمة بسيطة مألوفة لمدة ٢٥ دقيقة مع شخص يشرف عليه (٣٦-٤٨ شهراً).
- يبقى في مكانه لمدة ٣٠ دقيقة وهو في مجموعة كبيرة (٣٦-٤٨ شهراً).
- ينتقل من نشاط إلى آخر دون اعتماد على أحد (٤-٥ سنوات).
- ينتبه ويستجيب لمدة ٢٠-٣٠ دقيقة بين مجموعة كبيرة (٤-٦ سنوات).

الانتباه الانتقائي

(Selective Attention)

يشير الانتباه الانتقائي إلى فلترة المعلومات الآتية من البيئة، حيث نتنبه لأشياء مهمة، ونتجاهل أشياء أخرى، والفلترة الفعالة للمعلومات تسهل معالجتها بأقصى فعالية، بينما تؤدي الفلترة غير السليمة إلى زيادة التشتت الذهني وإضعاف فاعلية التعلم لأن المثيرات غير المتعلقة بالموضوع تتداخل مع عملية معالجة المعلومات الهامة.

إن عقل الإنسان محدود في كمية المعلومات التي يمكن أن يعالجها في وقت واحد. ولكنه يواجه كميات غير محدودة من المعلومات التي تأتيه من البيئات المحيطة به. ولهذا، ينبغي علينا أن نتجاهل معلومات ونتنبه لأخرى، مما يعرف بـ"الانتباه الانتقائي" أو "فلترة المعلومات" (Filtering Information). وعندما نتمكن من فلترة المعلومات، يتمكن العقل من معالجة المعلومات الهامة بشكل فعال. وعلى النقيض من ذلك، تؤدي الفلترة غير السليمة إلى زيادة التشتت الذهني وإضعاف فاعلية التعلم لأن المثيرات غير المتعلقة بالموضوع تتداخل مع عملية معالجة المعلومات الهامة.

كما هو الحال في نقل الانتباه من شيء إلى آخر فإننا نقوم بفلترة المعلومات بطريقة تلقائية تقريباً.

تصور السيناريو التالي: أنت تدعو صديقك لزيارتك وتجلسان في غرفة المعيشة. وهناك صوت موسيقى ينطلق من إحدى الغرف، والتلفزيون مفتوح في غرفة المعيشة، والمكيف به عطل فني، فيصدر أصوات قرقعة من وقت إلى آخر، وفي الغرفة المجاورة شخص يتحدث على الهاتف، وتتبادل أنت وصديقك أطراف الحديث. بصورة تلقائية إلى حد ما، يركز عقلك على الحديث الذي يجري مع صديقك، ويتجاهل الأصوات الأخرى التي في خلفية المشهد (أصوات قرقعة المكيف، وصوت الموسيقى المنبعثة من إحدى غرف النوم، وصوت التلفزيون، والحديث الهاتفي لشخص آخر)

مما يتيح معالجة المحادثة الجارية بشكل أفضل .

أما في حالة الأشخاص التوحديين، فالوضع ليس هكذا . إنه يصعب عليهم تجاهل مثيرات في بيئتهم مهما كانت . فقد يولي هؤلاء نفس الانتباه للعديد من الأشياء التي في بيئتهم، مما يتسبب في تحميل نظامهم الذهني أعباء زائدة . ففي المثال الآنف الذكر، قد لا يستطيعون تركيز انتباههم على المحادثة الجارية ويتجاهلون المثيرات الأخرى، بل سينتبهون إلى الموسيقى وصوت المكيف والمحادثة الهاتفية والتلفزيون في وقت واحد مما يسبب لهم توتراً كبيراً . ولمعالجة هذا التوتر، قد يغلقون آذانهم أو يغمضون أعينهم أو يحاولون إبعاد أنفسهم من الموقف وإشغال أنفسهم بشيء يستهويهم . والأمر الغريب أنه على الرغم من الصعوبات التي يعانونها في الانتباه الانتقائي بشكل عام، فإنهم عندما يمارسون سلوكيات نمطية متكررة، يستطيعون أن يركزوا كل انتباههم عليها، ولا تبقى لديهم مشكلات في الانتباه الانتقائي . وكما هو الحال بالنسبة لمعظم السلوكيات المرتبطة بالتوحد، فإن القدرة على فلترة المعلومات تتحسن مع التطور . والكبار من الأشخاص التوحديين من ذوي الأداء المرتفع، قد لا يعانون صعوبات كبيرة في فلترة المعلومات[34] .

إن القدرة على فلترة المعلومات ضعيفة لدى الأشخاص التوحديين لأنهم ينتبهون إلى عدة أشياء في وقت واحد. ففي بيئة غرفة الصف، قد يعطون نفس الانتباه لأصوات العصافير الآتية من الخارج، وصوت مكيف هواء الغرفة، وأصوات الكلمات التي يلفظها المعلم وغيره من الأطفال الذين في الغرفة مما يسبب لهم توتراً كبيراً. ولمعالجة هذا التوتر قد يغلقون آذانهم أو يغمضون أعينهم أو يحاولون إبعاد أنفسهم من الموقف.

أفكار للتدخل

ينبغي أن نعمل على تقليل المشتتات الذهنية في بيئة التعلم، فإن وجود أشياء كثيرة على الجدران وفي الغرفة بوجه عام، ووجود أصوات كثيرة قد يشتت أذهان بعض الأشخاص التوحديين لأن لديهم صعوبة في فلترة المعلومات غير المناسبة وتوجيه الانتباه إلى المثير الذي ينبغي أن يوجهوا انتباههم إليه . وينطبق ذلك بصورة خاصة

على صغار الأطفال التوحديين وعلى الأشخاص الذين لديهم تأخر ذهني شديد بالإضافة إلى التوحد .

عندما تُقدِّم للأطفال أعمالا تعليمية لا تكثر من المثيرات . فإذا كنت تقدم لهم عملا رياضياً على الورق ، فلا تكثر من المسائل على الصفحة الواحدة . إن عدد المسائل التي يستطيع الطفل أن يعالجها على صفحة واحدة يعتمد على مستوى تأخره الذهني ، فكلما كان الأشخاص أكثر قدرة ، زاد عدد المسائل التي يمكنهم التعامل معها على صفحة واحدة .

عند التقاط صور فوتوغرافية أو اختيار غيرها من الوسائل البصرية للمساعدة في عملية التعليم ، ينبغي ألا تظهر في الصور عناصر عديدة ، ينبغي توجيه آلة التصوير إلى الأشياء التي تريد من الطفل أن يتعلمها . إفرض على سبيل المثال أنك تريد أن تضع صورة للطفل وهو يعلق حقيبته على مشجب لتجعل هذا العمل جزءا من برنامجه . الأفضل هنا تركيز الصورة على الحقيبة والمشجب بدلا من التقاط صورة للطفل نفسه وهو يضع الحقيبة على المشجب .

للتعامل مع الأطفال الصغار أو ممن يعانون تأخرا ذهنيا شديداً من التوحديين ، ننصح الأم أو المعلمة أن تتجنب لبس مجوهرات تلمع ، أو طلاء أظافرها ، أو ارتداء ملابس ذات ألوان صارخة لأن ذلك قد يشتت ذهنه أو يجعله يركز انتباهه على حَلَق الأذنين والمجوهرات اللامعة وأصوات خشخشتها أثناء تحدثها أو عملها معه .

الانتقائية المفرطة للمثير

(Stimulus Overselectivity)

في أوضاع ليس بها مشتتات كثيرة، وتمكن الطفل التوحدي من تركيز انتباهه على شيء واحد، يصعب عليه انتقاء الجوانب المهمة من ذلك المثير والتي ينبغي الانتباه لها. وبدلا من ذلك، ينتبه الأطفال التوحديون لجوانب غير مهمة من المثيرات في البيئة. وهذا ما يعرف بـ" الانتقاء المفرط للمثير " (Stimulus Overselectivity). عندما يواجههم مثير معقد كوجه إنسان أو مهمة تعليمية أو تفاعل اجتماعي، فإنهم يستجيبون لجزء صغير فقط منه. فقد يتعلم الطفل على سبيل المثال تمييز وجه شخص بالغ بدليل صغير غير مهم كنظارته أو كقلادة في عنق امرأة، لكنه يفشل في تمييز الشخص في حالة غياب ذلك الدليل. وبنفس الطريقة، عندما ينظر شخص توحدي إلى صورة، قد يركز انتباهه على اشجار في خلفية الصورة أكثر من تركيزه على الأشخاص الذين في الصورة. ولذلك، قد يفشل في الحصول على المعنى الكامل للصورة. والشخص التوحدي عندما يحاول أن يفهم البيئة، قد يركز انتباهه على موقع كرسي أو لونه ليتمكن من التمييز بين غرفة وغيرها من الغرف. وإذا حصل وتغير الكرسي أم تم نقله من مكانه، فقد يصاب الطفل بنوبة غضب، لأنه لم يعد يفهم الغرفة، مما يجلب له الخوف والقلق (وهذا من أسباب تمسكهم بإبقاء الأشياء كما هي).

من سمات انتباه الأشخاص التوحديين ميلهم للتمسك بعنصر واحد من مكونات المثير وهو ما يعرف بـ"الانتقائية المفرطة للمثير" (Stimulus Overselectivity) والتي اتضح في دراسات أخيرة أنها موجودة أيضا في حالات التأخر الذهني وليست مقصورة على التوحد. وحيث إن معظم الأشخاص التوحديين لديهم تأخر ذهني أيضا فإن هذه النظرية تبقى تصف سمات الانتباه لدى الكثيرين من الأشخاص التوحديين.

هذا الجانب من الانتباه المفرط له تأثير هام على التعلم بوجه عام، ولاسيما في تعميم المهارات التي تم تعلمها. يشير تعميم المهارات التي تعلمها الفرد إلى قدرته على تطبيق ما تعلمه في تعامله مع مختلف البيئات والأشخاص والأشياء. ولكي يتمكن من ذلك، عليه أن يوجه انتباهه إلى الملامح الرئيسية في المثيرات. لكي يتعلم الطفل اسم

فالتركيز المعلومات تشير إلى القدرة على تركيز الانتباه على حدث معين أو شخص أو شيء، وتجاهل معلومات أخرى آتية من البيئة. أما الانتقائية المفرطة للمثير فتشير إلى المعلومات الواقعة في حدود المثير.

كوب على سبيل المثال، هناك ملامح رئيسية ينبغي أن ينتبه لها وهي وظيفة الكوب (تشرب به)، ومظهر الكوب (مقعر وله فراغ يملأ بالسائل)، والأشكال العديدة للأكواب، واسم الكوب. عندما يأخذ كل هذه الجوانب ويوحد جميع المعلومات المتاحة عن الأكواب، سيكون في وسعه تعميم مفهوم (كوب). ونظرا لميل الأشخاص التوحديين إلى الانتقائية المفرطة للمثير، ربما ينتبهون إلى لون الكوب أو مقبضه فقط. لذلك، فإنه عند إحضار أكواب أخرى، قد لا يتمكن الطفل من تعميم الاسم الذي تعلمه للكوب على جميع الأكواب، وربما يعرف تسمية الأكواب في المدرسة فقط ولكن ليس في البيت. تصف امرأة توحدية الصعوبة التي تواجهها في تعميم المهارات في الفقرة التالية:

> *في وسعي أن أتعلم معالجة أمر وهو في وضع واحد، وفي بيئة واحدة، لكني أفقد السيطرة عندما أواجه نفس الأمر في بيئة أخرى، تبدو الأشياء وكأنها لا تفسير لها. لو أنني تعلمت شيئاً أثناء وقوفي مع امرأة في مطبخ وكان الفصل صيفا والوقت نهارا، فلن يكون لهذا الدرس معنى في وضع مماثل إذا وقفت مع رجل في غرفة أخرى، وكان الفصل شتاء والوقت ليلا.*

(Williams, 1994, p.64)

يتضمن التلقين من خلال المثير تضخيم الجزء الأهم من المثير من خلال رسوم لونية، أو جعلها أكبر حجما، وعندما تحصل الاستجابة للدلالة المضخمة، تبدأ في تخفيضها تدريجيا إلى أن يستجيب الطفل للدلالة وهي في وضعها الأصلي.

أفكار للتدخل

يستطيع الأطفال التوحديون أن ينتبهوا لأهم جانب أو جوانب من المثير عندما يطلب منهم ذلك بوضوح[79]. إلا أن هؤلاء الأطفال عندما يتركون وحدهم فإنهم يختارون أن يوجهوا انتباههم إلى تفاصيل صغيرة وغير ذات صلة بالموضوع. ينبغي أن نعلم الطفل

الانتباه لأنسب وأهم جانب من جوانب المثيرات. تعمل على شد انتباههم إلى المعلومة التي تريدهم أن يوجهوا انتباههم إليها من خلال رمز لوني أو غيره أو بتضخيم أبرز سمة من سمات المثير يجعلها أكبر حجما أو أكثر دكنة . والمقصود بكلمة أخرى، أن تساعد التلميذ على تعلم ما يفترض فيه أن يوجه انتباهه إليه قبل أن تقدم له المعلومة . يعرف هذا بـ" التلقين من خلال المثير " (Within-stimulus prompting) . لنفترض على سبيل المثال أنك تريد تعليم الطفل أن يميز بين حرفي الـ" ث" والـ" ت" . بتطبيق استراتيجية " التلقين من خلال المثير " ، تقوم في بادىء الأمر بتضخيم النقط أو تلوينها بلون داكن أو بالاثنين معاً . وبعد أن يتمكن الطفل من التمييز بينهما ، تقوم بتصغير النقاط تدريجيا إلى أن يتمكن الطفل من التمييز بينهما في شكلهما الطبيعي .

الخلاصة

الانتباه مفهوم يدخل في تكوينه مهارات كثيرة كالتوجه ، ونقل الانتباه ، وإدامة الانتباه لفترة معينة من الزمن ، والانتباه الانتقائي الذي يتضمن فلترة المثيرات غير المتصلة بالموضوع ، ومعرفة ما ينبغي الانتباه له . وقد تبين أن سمات الانتباه لدى الأشخاص التوحديين غير طبيعية . وما يبدو سليما لديهم هو تمكنهم من إدامة انتباههم لفترات طويلة للأشياء التي تهمهم ، إلا أنهم يواجهون مصاعب في أشكال الانتباه الأخرى .

أولى هذه المصاعب هي صعوبة التوجه (Orienting) أي توجيه حواسهم نحو الأشخاص أو الأحداث أو الأشياء التي ينبغي عليهم أن ينتبهوا لها . فقد لا يتجهون بإدارة رؤوسهم عندما يسمع الواحد منهم اسمه ، مع أنهم في الوقت نفسه قد يتجهون نحو مثيرات بسيطة كصوت مكيف الهواء أو المروحة . كما لوحظ أنه يصعب عليهم

نقل انتباههم من وسيلة حسية إلى أخرى (كنقله من مثير بصري إلى مثير سمعي) أو من شخص أو شيء إلى شخص أو شيء آخر، حيث يحتاجون إلى فترة أطول مما يحتاجه الأشخاص غير التوحديين ليفعلوا ذلك. أما بالنسبة للانتباه الانتقائي، فإن الأطفال التوحديين لا يستطيعون فلترة المعلومات غير المناسبة بشكل كاف، بل إنهم قد يعطون نفس الانتباه لجميع المثيرات الكائنة في البيئة مما ينشأ عن ذلك تحميل أنظمتهم الذهنية فوق طاقتها وإرهاقها. وقد رأى البعض أن عدم القدرة على فلترة المعلومات هو من الأسباب التي تجعلهم يميلون إلى الانغلاق عن العالم. وفي الأوضاع التي تخلو من المشتتات، وتمكن الطفل التوحدي من تركيز انتباهه على مثير واحد، فإنه يميل إلى الانتباه لجزء صغير من هذا المثير. وفي غياب هذا الجزء، قد لا يستطيع تمييز المثير، مما يحول دون مقدرته على تعميم المهارات التي تعلمها.

نستنتج من هذا الفصل وما قبله من الفصول، أن الكثير من المهارات تتجه إلى التحسن مع التطور الإدراكي، واللغوي، والتدخل، والأوضاع التي يجد الطفل فيها نفسه. فنجد أن خصائص الانتباه تظهر في أوج انحرافها لدى الأطفال التوحديين ذوي الأعمار العقلية الصغيرة، وتتحسن مع التطور الإدراكي واللغوي والتدخل الذي يستهدف تعليم الانتباه والأوضاع المنظمة التي تراعي اهتمامات الطفل وأشكال الانتباه لديه.

اختبر معلوماتك

١) ما هو توجه الانتباه؟ هل يعاني الأشخاص التوحديون من مصاعب في توجه الانتباه؟

٢) ماهي بعض الأفكار الخاصة بتعليم الأشخاص التوحديين المرتبطة بالمصاعب التي يواجهونها في نقل انتباههم؟

٣) هل يستطيع الأطفال التوحديون أن يديموا انتباههم؟

٤) ما هي بعض الأشياء التي يمكنك أن تفعلها لإطالة انتباه شخص توحدي؟

٥) ما الفرق بين الانتباه الانتقائي والانتقائية المفرطة؟ ما تأثيرات هاتين السلبيتين على تعميم الأشخاص التوحديين للمهارات التي يتعلمونها؟

٦) ماذا تستطيع أن تفعل لتحسين تعميم المهارات التي يتعلمها الأشخاص التوحديون؟

الفصل الحادي عشر

المعالجة الحسية والذاكرة

مقدمة الفصل

استعرضنا في الفصل السابق الانتباه وأهميته للتعلم. الا أن الانتباه وحده لا يكفي لكي نتعلم شيئاً مفيداً. فالانتباه يساعدنا على توجيه حواسنا للمثيرات اللازمة وللفترات الزمنية الملائمة فقط. لكي تتم عملية التعلم، ينبغي على الحواس توصيل المعلومات الحسية إلى العقل حيث ينبغي أن يعالجها بكفاءة لتصبح ذات معنى. في هذا الفصل، سنلقي نظرة على المعالجة الحسية بشكل عام، ونقارن ذلك بالمعالجة الحسية لدى الأشخاص التوحديين. يلي ذلك مناقشة مختصرة حول خصائص الذاكرة لدى الأشخاص التوحديين.

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل :

- تعريف المعالجة الحسية.
- المستويات المختلفة من المعالجة الحسية.
- المعالجة الحسية لدى الأشخاص التوحديين.
- ما يقوله الأشخاص التوحديون عن المعالجة الحسية لديهم.
- الذاكرة.
- أفكار للتدخل.

المعالجة الحسية

(Sensory Processing)

تشمل المعالجة الحسية تسجيل المعلومات الآتية من البيئة من خلال الحواس الخمس: البصر، والسمع، واللمس، والشم، والتذوق؛ ومن ثم تفسيرها وتحليلها.

- تشمل المثيرات السمعية ضمن أشياء أخرى أصواتاً مثل صوت الكلمات، والموسيقى، والمكانس الكهربائية، والخلاطات الكهربائية، ومكيفات الهواء، والصراخ، ورنين الهاتف.
- تشمل المثيرات البصرية ضمن أشياء أخرى الضوء، والألوان، والصور، والكتب، والنظر إلى الأشخاص.
- تشمل المثيرات اللمسية ضمن أشياء أخرى تفحص ملمس الأقمشة، ودرجات الحرارة.
- تشمل مثيرات حواس الشم والتذوق مذاق الأشياء ورائحتها.

تعتبر معالجة المعلومات الحسية شيئاً مهماً، ويشمل العديد من أجزاء الدماغ والعديد من عمليات المعالجة المختلفة.

إن معظم ما نتعلمه يأتينا نتيجة لمعالجة معلومات حسية. وما دام الأمر كذلك، فلا يكفي أن تعمل وسائل الانتباه لدينا بطريقة ملائمة، بل ينبغي أن تتلقى أعضاء الحس معلومات دقيقة توصلها إلى الدماغ الذي يقوم بدوره بمعالجتها. وتحدث المعالجة الحسية في ثلاثة مستويات رئيسية هي كالتالي:

١. المستوى الأول: التسجيل. في هذا المستوى، تسجل حواسنا التجربة الحسية، وهي عملية تحدث عندما نوجه أعضاءنا الحسية نحو مثيرات (أشياء أو أشخاص أو حيوانات) معينة. عندما نوجه انتباهنا إلى صورة معينة على سبيل المثال، يتم تسجيل

شكل الصورة في الدماغ.

٢ - المستوى الثاني: التفسير. وفي مستوى ثانٍ وأعلى، يتم تفسير المعلومات الحسية في الدماغ. وتطبيقاً على المثال السالف، يفسر الدماغ محتويات الصورة.

٣ - المستوى الثالث: التحليل والدمج. وفي المستوى الثالث الذي هو أعلاها جميعا، يتم دمج المعلومات لتصنع لها معنى أشمل وأكبر. والمقصود بذلك أن جميع المعلومات، سواء جاءت من حاسة واحدة أو أكثر (بصرية ولمسية، أو سمعية وبصرية على سبيل المثال)، تتم معالجتها ودمجها لنحصل على صورة كاملة من الشيء الذي نحاول أن نتعلمه. وتطبيقاً على المثال السالف، قد نسمع وصفا للصورة، وقد نلمسها كذلك. وعلى الدماغ هنا أن يدمج المعلومات الآتية من حواس مختلفة لتكوين معنى كامل للصورة.

يجد المصابون بصعوبات التعلم صعوبة في تعلم القراءة والكتابة بالرغم من مستوى ذكائهم الطبيعي وحواسهم السليمة، إلا أن أدمغتهم لا تقوم بمعالجة المعلومات الحسية بشكل سوي.

بهذا المعنى، قد تكون عيوننا سليمة ونرى بها جيدا. أي أن المستوى الأول من معالجة المعلومات الحسية يعمل بالشكل الصحيح. لكن طريقة معالجة أدمغتنا للمعلومات الآتية عبر عيوننا قد تكون لا تعمل بالشكل الملائم. أي أن المستوى الثاني أو الثالث من المعالجة الحسية لا يعمل بشكل مناسب. وهذه هي حالة صعوبات القراءة (dyslexia). ولنعبر ببساطة عن هذه الحالة، نقول إن الأغلبية من الأشخاص الذين يعانون صعوبات القراءة يستطيعون أن يجتازوا جميع اختبارات النظر، لكن أدمغتهم لا تعالج المعلومات البصرية بشكل ملائم. وقد ينتج عن ذلك عملية عكس للحروف والأرقام، ومعالجة أجزاء فقط من الكلمة المكتوبة، أو أن يخلط الدماغ الكلمات معا فلا يستطيعون ملاحظة الفراغات التي بينها والتحقق من أين تبدأ كلمة وتنتهي أخرى. ومن ناحية أخرى، يعاني البعض منهم صعوبة في معالجة المعلومات السمعية أكثر مما

يعانونها في معالجة المعلومات البصرية. وقد يجتاز هؤلاء جميع اختبارات السمع، لكن بعضهم قد لا يتمكن من معالجة الفروق في الحروف الصحيحة (consonants) أو في أصوات حروف العلة (vowels) وغير ذلك. وينشأ عن ذلك تأخر في التحصيل اللغوي والتحصيل الأكاديمي بشكل عام وفي القدرة على القراءة. وهكذا، على الرغم من احتمال أن تكون الحواس سليمة، فإن الدماغ قد لا يعالج المثيرات الحسية بطريقة مثالية مما يؤدي إلى أنواع مختلفة من مصاعب التعلم.

كيف يعالج الأشخاص التوحديون المعلومات الحسية؟

١. المستوى الأول من المعالجة الحسية لدى الأشخاص التوحديين: التسجيل

لا يُظهر معظم الأشخاص التوحديين صعوبات في المستوى الأول من المعالجة الحسية.

لا يظهر معظم الأشخاص التوحديين صعوبات في المستوى الأول من المعالجة الحسية. تعمل لديهم أعضاء الحواس بشكل سليم، ومعظمهم يجتازون اختبارات السمع والنظر[83]. وبالتحديد، ٩٧-٩٩٪ من الأشخاص التوحديين يظهرون نتائج طبيعية في فحوصات النظر. وأكثر من ٩٠٪ يظهرون نتائج اختبارات سمعية سليمة[225]. وبمعنى آخر، إذا عرضنا صورة على شخص توحدي، فإن عينيه تسجلان الصورة وترسلانها إلى الدماغ (على افتراض أنه وجه انتباهه إلى مكونات الصورة).

٢. المستوى الثاني من المعالجة الحسية لدى الأشخاص التوحديين: التفسير

يعاني الكثير من الأشخاص التوحديين صعوبات في المستوى الثاني من المعالجة الحسية

بالرغم من أن الأغلبية العظمى من الأشخاص التوحديين قادرون على معالجة المعلومات الحسية بالمستوى الأول، أي أنهم يستطيعون النظر والسمع كالأشخاص الطبيعيين، إلا أن أدمغتهم لا تعالج ما تأتي به الحواس من معلومات بشكل سوي.

وهو التفسير. في بعض الأحيان، يفسر الدماغ الرسالة الحسية باعتبارها قوية جدا (مثال ذلك سماع مثير بصوت أعلى كثيرا من الصوت الذي يسمعه به الشخص العادي) بينما يفسرها في أحيان أخرى باعتبارها أضعف كثيرا (ومثال ذلك سماع مثير بصوت أضعف كثيرا من الصوت الذي يسمعه به الشخص العادي). وبذلك، قد يكون لديهم تفسير مضخم لمثيرات معينة، وتفسير ضعيف لمثيرات أخرى، حتى وإن كانت آتية من نفس الحاسة. وتشاهد هذه المصاعب بمعدل أكبر في مرحلة الرضاع والطفولة ثم تتجه إلى الخمود في الكبر[15,293]. كما أن هذا ينطبق بشكل خاص على الأطفال الذين لديهم تأخر ذهني بالإضافة إلى التوحد. وكلما زادت درجة التأخر الذهني لدى الشخص التوحدي، زادت لديه الصعوبات في تفسير المعلومات الحسية.

نستعرض فيما يلي المصاعب في المستوى الثاني من المعالجة الحسية في التوحد تم توثيقها على يد أشخاص توحديين كتبوا عن أنفسهم.

الاستجابة للصوت

ماذا يقول أشخاص توحديون عن تفسيرهم للأصوات؟

> *كان الصوت هو الشيء الوحيد الذي يجعلني كالمجنونة لأنني أفزع منه... وكانت الأصوات تسمع طيلة الوقت وكان من الصعب الإفلات منها.*

(Stelhi, 1990, p.188)

يعتقد ظهور صعوبات في المستوى الثاني من المعالجة الحسية خلال الطفولة المبكرة وعلى من لديهم تأخر ذهني إضافة إلى جانب التوحد.

> *هناك أصوات معينة كانت تؤلمني كان تأثيرها كمثقب طبيب الأسنان وهو يضرب عصبا. كنت أكره البالونات، كنت أنزعج في كثير من الأحيان من وجود البالونات لأنني كنت أخشى انفجارها. ومن الأصوات*

وتتجه مشكلات المعالجة الحسية من المستوى الثاني إلى التناقص والتغير مع تقدم التمييز والإدراك 15,293

الأخرى التي كانت تزعج أذني صوت جرس المدرسة وهو يرن وضجيج آلة الكنس الكهربائية .

(Grandin, 1997, p. 1037)

كنت في أحيان كثيرة أسيء السلوك في كافتيريا المدرسة . كان ضجيج الأصوات ينعكس عن أرضية البلاط .

(Grandin, 1997, p. 1038)

تقول تمبل غراندين: إن الكثير من المصاعب السلوكية التي يظهرها الأطفال التوحديون غالباً ما تكون نتيجة لتفسير أدمغتهم للأصوات بدرجة أعلى بكثير مما تفسرها أدمغتنا، فتصبح بالتالي مؤلمة بالنسبة لهم.

الخوف من الصوت الذي يزعج الأذن غالباً ما يتسبب في سلوكيات سيئة ونوبات غضب لدى الأطفال التوحديين . قد يحاول بعض الأطفال كسر الهاتف لأنهم يخشون أن يرن . وهناك الكثير من السلوكيات السيئة التي تنشأ من توقع التعرض لصوت مؤلم. وهذه السلوكيات السيئة قد تحدث قبل وقوع الصوت بساعات نظراً لتوقع حدوثه . الأصوات التي تزعج الكثير من الأطفال التوحديين هي أجراس المدارس، وأجهزة الإنذار بوقوع الحرائق، وطنان لوحة الإصابات (*scoreboard buzzer*) في القاعات الرياضية، وأصوات المايكروفونات، وصرير أصوات الكراسي عندما تسحب على الأرض . عندما كنت طفلة، كنت أخشى القارب الذي كان ينقلنا إلى منزلنا الصيفي الذي نقضي فيه الإجازات . عندما كنت أسمع بوق القارب كنت أرمي بنفسي على الأرض وأصرخ بأعلى صوتي . وبعض الأطفال التوحديون والأشخاص البالغون قد يخشون الكلاب أو الأطفال لأن نباح الكلاب أو صياح الأطفال قد يؤذي آذانهم . ليس من الممكن التنبؤ بالكلاب والأطفال، وقد تصدر عنهما أصوات مؤذية دون إنذار .

(Grandin, 2000, p. 1)

الدلائل على المصاعب في معالجة الأصوات:

- ظهور الصمم.
- وضع اليدين على الأذنين.
- نوبات غضب عند سماع الأصوات.

الأصوات التي يحتمل أن تسبب مصاعب حسية:

ليست قائمة شاملة لهذه الأصوات ولكنها تقدم بعض الأمثلة:

- رنين الهاتف.
- رنين الأجراس.
- الأصوات ذات الطبقة الصوتية العالية كصوت نقل الأثاث.
- أدوات المنازل والمطابخ كالخلاط أو المكنسة الكهربائية.
- صوت طفل وهو يبكي.
- الأصوات العديدة التي تحدث في نفس الوقت، (مثل رنين الهاتف مع سماع أشخاص يتحدثون).
- صوت أشخاص يتحدثون.
- طنين المكيف.
- أصوات الدراجات النارية.
- أصوات بوازي السيارات.
- صوت تدفق ماء السيفون.
- أصوات فراشي الأسنان.

بالنسبة للرائحة، فإن بعض الأشخاص التوحديين يحبون روائح معينة ويشمئزون من أخرى، فقد أحب أحد الأطفال التوحديين على سبيل المثال شم بنطلونات الجينز، وكان إذا شاهد شخصاً يلبس الجينز يسرع إليه ويشم بنطلونه، أياً كان ذلك الشخص، وربما يحب شخص آخر رائحة الشعر أو أشياء أخرى، وفي بعض الحالات يشمون ما تفرزه تجاويف الجسم كالبراز. نفس هؤلاء الأشخاص الذين يحبون روائح معينة، قد يشمئزون من روائح أخرى ويتجنبونها، وقد تكون لديهم حساسية تجاه أنفاس غيرهم من الناس، وربما يضيق هؤلاء الأشخاص بروائح العطور أو أوراق الطيب المجففة (Potpourri) أو المطبخ. ولا يستطيع أحد أن يعرف ما يشكل حساسية خاصة للشخص التوحدي إلا من خلال الملاحظة الدقيقة لردود فعله تجاه المثيرات المختلفة.

الاستجابة للمؤشرات البصرية

ماذا يقول الأشخاص التوحديون عن تفسيرهم للأشياء المرئية؟

كان الالتقاء البصري مؤلما لي . لم يكن ذلك ككسر عظم أو حرق ، إلا أنه يمكن وصفه كشيء مؤلم، لقد أحسست بأن الشخص الذي يسلط نظره على عيني كأنه يشن هجوما علي وكنت في حاجة لحماية نفسي من هذا الهجوم .

(Nony, 1993, pp.5-6)

الدلائل على المصاعب في معالجة الأشياء المرئية:

نقدم فيما يلي بعض الأمثلة لهذه الدلائل :

- الاستمرار في إطفاء الضوء .
- تغميض العينين نصف إغماضه عند التحديق .
- تجنب ضوء الشمس .
- النظر إلى الناس والأشياء بنظرات سريعة وليس بالتحديق الثابت .
- تفضيل الشخص أن يكون في الظلام .
- إغلاق الشخص لعينيه .
- قضاء فترات طويلة في التحديق بالأنوار الساطعة .

إذا عانى شخص توحدي من مصاعب في معالجة بعض الأشياء المرئية، فذلك لا يعد دليلا على أنه يواجه صعوبات في معالجة جميع الأشياء المرئية فجميع الأشخاص التوحديين يميلون لمعالجة المعلومات البصرية والمعلومات غير العابرة أفضل من معالجتهم للمعلومات اللفظية والعابرة[65].

المثيرات البصرية التي يحتمل أن تسبب مصاعب حسية.

نقدم فيما يلي بعض الأمثلة لهذه المثيرات :

- الألوان الزاهية أو ألوان معينة (بعضهم لديه حساسية للون الأزرق وبعضهم للون الأخضر على سبيل المثال) .
- أشعة الشمس .
- أنوار الفلورسنت .
- الالتقاء البصري مع أشخاص آخرين .
- الأشياء المخططة .
- سلم الدرج .

الاستجابة للمس

ماذا يقول الأشخاص التوحديون عن تفسيرهم للأشياء الملموسة؟

لم أستطع أبدا أن أستحم تحت الدش لأني لا أستطيع أن أتحمل سقوط قطرات الماء على بشرتي . إنها تؤذيني . إن لها رؤوسا صغيرة مدببة تنخرني . جميع أشكال الاغتسال ينبغي أن تتم في حوض استحمام وكان من الضروري أن يكون حول جسمي بأكمله أكبر قدر ممكن من الماء لكي أتحمله .

(Gerland, 1997, p. 101)

ارتداء قبعات وملابس احتفالات صوفية خشنة على جسدي كان نوعاً

فيما يتعلق بالاستحمام، قد يتضايق بعض الأطفال من رائحة الصابون (استخدم صابونا دون رائحة) أو من صوت الماء (املأ البانيو بالماء قبل دخول الطفل إلى الحمام) أو من الأضواء القوية (استخدم أنوارا خافتة) .

من العذاب . مثل هذه الملابس الخشنة على الجسد كانت سببا رئيسيا لنوبات غضبي . كنت أحس بها وكأنها ورق رملي يحك على أطراف أعصاب مكشوفة . كنت أعتقد أن أي إنسان غيري أقوى وأفضل مني لأن ذلك الإنسان كان قادرا على قبول الملابس التي كرهتها . ولم أدرك أن أحاسيسي كانت صعبة إلى أن بدأت أتحدث إلى أشخاص آخرين .

(Grandin, 1997, p. 1036)

عندما كان يعانقني أحد ، كان جسمي يتصلب فأنسحب مبتعدة . كان ذلك وضعا أتجنبه لأنني كنت لا أرغب في الإحساس اللطيف من العناق وكل الأحاسيس كانت بالغة الشدة . عند ما كنت طفلة كنت أتوق إلى الضغط المفرط ، وفي كثير من الأحيان كنت أزحف تحت الوسائد لإشباع هذه الرغبة . . . كان أسهل علي أن أتحمل اللمس إذا كنت أنا البادئة به .

(Grandin, 1997, p. 1037)

عندما بلغت السنة الثامنة ، أصبحت شديدة الحساسية للأمشاط وفراشي الشعر ، وصرت أرفض تمشيط شعري ، وفجأة لم أستطع أن أتحمل الألم الناتج عن تمشيط شعري . كان يبدو وكأن حريقا ناتجا عن نار مصطنعة تحرق رأسي ومؤخر عنقي ، وبطريقة غير عادية كنت أحس وكأن شعري يحترق ، وقد شعرت بألم الاحتراق داخل أذني .

(Grandin, 1997, pp. 101-102)

تقدم لنا الدكتورة غراندين مثالا لامرأة توحدية من ذوي الأداء المرتفع وحاصلة على درجة الدكتوراة في علوم الحيوان: إن جوانب قوتها في المعالجة البصرية مكنتها من تخيل صور دقيقة وتفصيلية لتصميم وإنشاء مرافق للحيوانات؛ وقد صممت ما يقارب ثلث جميع المنشآت المتخصصة للمواشي في الولايات المتحدة، وهي تقوم أيضا بالتدريس في جامعة كولورادو الحكومية في ولاية كولورادو ولها محاضرات واسعة في مجال التوحد إلى جانب كتاباتها الكثيرة عن هذا الموضوع.

الدلائل على المصاعب في معالجة الأشياء الملموسة

- أن يرفض الشخص قيام شخص آخر بلمسه أو جره أو دفعه، حيث يصبح رخوا وسلبيا إذا أمسك به شخص.
- المشي على رؤوس أصابع القدمين أو عدم قبول ارتداء ملابس معينة.
- تجنب الألعاب التي يحدث فيها لمس كاللعب بالكرة.
- صعوبات أثناء الأكل : حساسية تجاه أغذية أو أقمشة أو درجات حرارة معينة.
- طرق غريبة في الإمساك بالأشياء، حيث تكون المسكة خفيفة جدا أو قوية جدا.
- حساسية مفرطة إذا اتسخت اليدان.
- خلع الملابس علانية، وعدم تحمل بقائها عليه.

إذا اعتقدت أن الطفل يعاني استجابات مفرطة إزاء اللمس، فعليك أن تتأكد أن تكون ملابس الطفل مريحة. إفحص النسيج وخطوط ملتقى حافتي الخياطة لأنها قد تكون غير مريحة لبعض الأطفال التوحديين[74] وبخلاف ذلك قد تجد الطفل متضايقا وقد يبدي سلوكيات غير مناسبة.

المثيرات اللمسية التي يحتمل أن تسبب مصاعب حسية

نقدم فيما يلي بعض الأمثلة لهذه المثيرات :

- العناق أو لمس الناس.
- الملابس الصوفية.
- الملابس المعالجة بالنشا.
- خطوط ملتقى الخياطة في الملابس.
- أقمشة معينة (الحساسية تختلف من شخص إلى آخر).
- ملمس الأقلام أو أشياء أخرى في اليد.

الاستجابة للألم والحرارة

لا يحس بعض الأشخاص التوحديين بالألم كما نحس به نحن. وقد نلاحظ ذلك بشكل خاص لدى الأشخاص الذين يمارسون سلوكيات إيذاء الذات (نستعرض موضوع إيذاء الذات في الفصل الرابع عشر). ومن المهم أن نلاحظ أن عدم الإحساس بالألم أكثر شيوعا بين الأشخاص التوحديين ذوي الأداء المنخفض، أي الذين لديهم قدر إضافي من التأخر الذهني الشديد. الا أن معظم الأشخاص التوحديين يحسون بالألم. بل إنه بناء على ما يرويه أشخاص توحديون عن أنفسهم، نجد أن لدى بعضهم حساسية زائدة تجاه الالم. على سبيل المثال، وكما أسلفنا، إن بعض الأصوات والمثيرات اللمسية، والتي لا يعتبرها الأشخاص العاديون مؤلمة، قد تكون مصدر ألم كبير لشخص توحدي. وقد يكون لدى بعض الأشخاص التوحديين حساسية مفرطة بالألم تجاه أشياء، بالإضافة إلى نقص في الحساسية بالألم تجاه أشياء أخرى. فالشخص نفسه على سبيل المثال، قد يكون مفرطا في الحساسية عندما يلمس شخص آخر جسده بلطف، وفي الوقت نفسه قد لايحس بالألم الناتج عن عضة أو قرصة. هذه الظاهرة يصعب فهمها، إلا أن من الممكن أن الدماغ يعالج هذين النوعين من المعلومات في نظامين دماغيين منفصلين.

إن عدم الإحساس بالألم أكثر شيوعا بين الأشخاص التوحديين ذوي الأداء المنخفض، أو الأشخاص الذين لديهم قدر إضافي من التأخر الذهني الشديد من باقي الأشخاص التوحديين.

إن بعض المشكلات الحسية المقدمة يصعب قياسها بطريقة علمية، فعلى سبيل المثال، كيف يعرف الإنسان إن كان شخص توحدي فاقد القدرة على الكلام، يحس بالألم أو لا يحس به؟ ومع ذلك كله، من المهم لجميع الأشخاص البالغين الذين يعملون مع أشخاص توحديين أن يتسلحوا بشيء من المعرفة عن احتمال ظهور أنماط غير طبيعية من المعالجة الحسية، وأن يتعرفوا على الاختلافات المحتملة وعلى الحاجة إلى عمليات التقويم الفردي.

وبالإضافة إلى ما سلف، هناك بعض الأشخاص التوحديين الذين لا يحسون بدرجات الحرارة كما نحس بها. فقد أفاد آباء ومعلمون أن طفلا توحديا يخرج في ثلج الشتاء القارس وليس عليه إلا قميص دون أن يشعر بالبرد، وقد يخرج آخر في شدة الحر مرتديا ملابس ثقيلة دون أن يعرق أو يحس بالحرارة.

٣ - المستوى الثالث من المعالجة الحسية لدى الأشخاص التوحديين: الدمج والتحليل

ليس جميع الذين يعانون التوحد يواجهون صعوبات في المستوى الثاني من معالجة المعلومات الحسية، ولا سيما من ذوي الأداء المرتفع أو ممن لديهم تطور إدراكي متقدم (ولا يوجد في الوقت الحالي تحديد للعمر العقلي الذي تنعدم أو تنقص فيه صعوبات تفسير المعلومات الحسية). الا أنهم جميعا، وبصرف النظر على مستوى تطورهم الإدراكي واللغوي، يواجهون صعوبات في المستوى الثالث من المعالجة الحسية بدرجات متفاوته. وتنقسم الصعوبات في هذا المستوى إلى شطرين: صعوبات في توحيد المعلومات الآتية من حواس مختلفة في نفس الوقت، وصعوبات في دمج وتحليل جميع المعلومات الآتية من حاسة واحدة. وتطبيقاً على ذلك، قد يتمكن الشخص التوحدي من تسجيل الصورة وإرسالها إلى دماغه. وقد يقوم الدماغ بتفسير مكونات الصورة والألوان التي فيها. الا أن الصعوبات تظهر في دمج المعلومات وتحليل مكونات الصورة لتكوين معنى متكامل لها.

في عام ١٩٩٤، تحدثت امرأة استرالية توحدية اسمها "دونا وليمز". فوصفت عجزها عن معالجة أكثر من نوع واحد من المعلومات الحسية في نفس الوقت، وأطلقت على حالتها اسم "المعالجة الأحادية" (mono processing)[300].

قالت "دونا وليمز" إنها عندما تصغي لشخص يتكلم على سبيل المثال، فإن المعلومات البصرية الآتية إلى عينيها تفقد معناها. بمعنى آخر، إنها في هذه الأوضاع تستطيع تفسير المعلومات السمعية أي الكلام، لكنها لا تستطيع تفسير المعلومات البصرية أي مظهر الانسان وما إلى ذلك. يبدو هنا أنها قادرة على توجيه انتباهها

ربما تفسر "المعالجة الأحادية" إحدى خصائص الانتباه لدى الأشخاص التوحديين: الانتقائية المفرطة (overselectivity) أي تركيز الانتباه على عدد محدود من

أجزاء المعلومات في نفس الوقت. وقد ينشأ عن ذلك السؤال التالي: ما الذي يأتي أولاً وبسبب الآخر؟ هل هي الانتقائية المفرطة أم العجز عن معالجة عناصر عديدة في الوقت نفسه؟

بشكل صحيح، وعلى إدامة انتباهها، ولفلترة المعلومات، أي أنها تركز انتباهها على الشخص دون أشياء أخرى. الا أنها غير قادرة على تحويل انتباهها من حاسة إلى أخرى، ولا تستطيع أن تنتبه لعدة أشياء في وقت واحد (الانتقائية المفرطة).

وتقدم "دونا ويليامز" مثالاً آخر هو أنها لا تستطيع أن تعي وعيا كاملا سقوط قط على حضنها بينما هي تصغي لشخص يتكلم، أي أن دماغها لا يعالج تجربة سقوط القط على حضنها. وتستطيع أيضا أن تتعامل مع المحادثات الهاتفية أفضل مما تفعل في حالة محادثة شخص آخر وجها لوجه لأن المحادثة الهاتفية ينعدم فيها العنصر البصري، فلا يبقى لديها إلا المعلومات السمعية للتعامل معها. ونتيجة للمعالجة الأحادية، عندما يدخل إلى دماغها أجزاء متعددة من المعلومات من أكثر من حاسة واحدة، فإن هذه الحمولة الزائدة من المعلومات تجعلها تنغلق على نفسها أو تتوقف عن التعامل مع أية مؤثرات آتية من البيئة وعن الاستجابة لها. وتصف شعورها عندما تنغلق على نفسها وتنسحب من البيئة بقولها "كان ذلك الملتجأ هو الجانب الجميل من التوحد"[300].
وهناك شخص توحدي آخر يصف ظاهرة المعالجة الأحادية كما يلي:

كان عليّ أن أوقف راديو السيارة عندما كنت أريد أن أقرأ لافتة الطريق، أو أن أوقف أداة كهربائية في المطبخ كالخلاط لكي أتمكن من تذوق شيء.

(Cesarani & Garber, 1991)

من المؤكد إذاً أن الصعوبات الظاهرة في أشكال الانتباه ومعالجة المعلومات الحسية ستؤثر بشكل كبير على فعالية تذكر المعلومات والتعلم بشكل عام. نقدم فيما يلي خصائص الذاكرة لدى الأشخاص التوحديين.

الذاكــــرة

هل يعاني الأشخاص التوحديون صعوبات في تذكر المعلومات؟

لا يحدث التعلم ما لم تكن لدينا القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها. وهناك عوامل عديدة تؤثر على فعالية الاحتفاظ بالمعلومات، وهي الانتباه، والمعالجة، والتكرار، وربط معلومات جديدة بالمهارات التي تم تعلمها سابقاً، والفرص لتطبيق المعلومات، وأهميتها بالنسبة لنا ومدى صعوبتها.

توجد أنواع مختلفة وعديدة للذاكرة لا مجال هنا لشرح كل منها بالتفصيل. إلا أنه يكفي أن نشير إلى أن تذكر المعلومة يتطلب في بعض الأحيان مستوى عاليا من المعالجة، ولا يتطلب ذلك في أحيان أخرى. إنك على سبيل المثال لكي تتذكر حقائق روتينية كالأغاني أو أرقام الهواتف أو إعلانات تلفزيونية، قد لا تحتاج إلى معالجة المعلومة وفهم معناها. ربما تحفظ في ذاكرتك أغنية فرنسية دون أن تفهم هذه اللغة، وربما تحفظ رقم هاتف دون أن تربطه بمعنى. إلا أنك لكي تتذكر حدثا معينا أو قصة قرأتها، تحتاج إلى توحيد جوانب عديدة من المعلومات كالأشخاص الذين لهم علاقة بالقصة، وزمن الحادثة، وتسلسل الأحداث، وأية مشاعر عاطفية انعكست عليك، واستجابات الأشخاص وغير ذلك كثير. ولكي تسجل الوضع بأكمله، يتعين على دماغك أن يعالج ويوحد جميع هذه المعلومات في حدث واحد له معنى.

الشواهد حول معالجة الذاكرة لدى الأشخاص التوحديين متناقضة في هذا الوقت. يحاول بعض الباحثين البرهنة على أن الأشخاص التوحديين لديهم ذاكرة ممتازة، بينما يرى آخرون أن التوحد يمثل اضطراب الذاكرة. وعلى الرغم مما في هاتين النظريتين من تناقض، فإن كلتيهما صحيحتان. فالأشخاص التوحديون لديهم ذاكرة ممتازة لأنواع معينة من المعلومات، وذاكرة ضعيفة نسبياً لأنواع أخرى من المعلومات. نقدم فيما يلي الاستنتاجات الأساسية المتعلقة بهذا الموضوع:

١ . إن قدرتهم على حفظ المعلومات عن ظهر قلب تمثل واحدة من جوانب القوة

لدى الأشخاص التوحديين[209] . فيغلب أن يكون لديهم ذاكرة ممتازة للأغاني، والإعلانات التلفزيونية، والمقطوعات الموسيقية، والذاكرة البصرية للصور أو الأشياء التي يرونها، وذاكرة تركيب الأشياء والحقائق كالتاريخ والجغرافيا ونحو ذلك من مهارات. وإلى جانب ذلك، يملك الكثيرون منهم ذاكرة دقيقة للطرقات التي سافروا عليها. وهكذا، لدى الأشخاص التوحديين بمختلف درجات تأخرهم الذهني ذاكرة دقيقة نسبيا لحفظ المعلومات التي لا تتطلب معالجة وفهماً.

٢ . يعانون مصاعب في تخزين المعلومات التي تتطلب مستوى عاليا من المعالجة كرواية القصص، وتسلسل النشاطات والأحداث التي وقعت لهم. وبالرغم من أنهم يستطيعون تذكر أحداث شاهدوها، لكنهم يجدون صعوبة في تذكر أحداث وقعت لهم شخصيا كتجربة متكاملة[182] . إنهم على سبيل المثال يستطيعون أن يتذكروا مشاهدتهم لسيارة أو حيوان في مكان للتنزه، إلا أنه يصعب عليهم أن يتذكروا تسلسل الأحداث في ذلك المكان.

٣ . إن تذكرهم للمعلومات التي شاهدوها بصريا أفضل من تذكرهم للمعلومات التي تقدم إليهم بطريقة سماعية كطريقة اللغة. هذه المصاعب تتضاعف في غياب القدرة اللغوية وفي وجود تأخر ذهني. وبالإضافة إلى ذلك، يصعب على الأشخاص التوحديين أن يتذكروا معلومات تختفي من مجال الرؤية كالكلمات ولغة الإشارة.

٤ . على الرغم من قدرة الأشخاص التوحديين على تذكر بعض المعلومات اللفظية كالأغاني والإعلانات التلفزيونية، فقد يكون من الصعب عليهم تذكر سلاسل معلومات لفظية طويلة تتعلق بما يفعلون وكيف يفعلون. إن

تذكرهم لهذه السلاسل الطويلة من المعلومات اللفظية أمر معقد ويتطلب درجة عالية من معالجة المعلومات اللفظية . وعلى سبيل المثال، يصعب على الشخص التوحدي ، مهما كانت درجة ذكائه ، أن يتذكر خطوات القيام بعمل ما . فإذا قلت لأحدهم ، ينبغي عليك أن تفتح الصندوق ، ثم تخرج القطعة التي بداخله ، ثم تأتي إلى طاولة العمل ، فسيجد صعوبة في ذلك . الا أن عدد الخطوات التي يمكن تذكرها بالتحديد تختلف من شخص إلى آخر .

تصرح "تمبل غراندين" (١٩٩٧)[99] . وهي كما أسلفنا إنسانة توحدية ذات أداء مرتفع وذكاء ضمن مستوى الموهوبين ، بأنها هي أيضا لا تستطيع أن تتذكر عدة خطوات في الوقت نفسه . إنها تحتاج إلى أن تجد المعلومات كلها مكتوبة . وهكذا ، إذا كنت على سبيل المثال تعلم أطفالاً توحديين كيف يرتدون ملابسهم واستخدمت في تعليمهم كلمات شفوية فقط وتوقعت منهم أن يتذكروا الخطوات بسرعة ، فقد تجد نفسك أمام مفاجأة محبطة . إنهم سيتعلمون المهارة بصورة أسرع إذا قدمت لهم خطوات ارتداء الملابس باستخدام الصور . ومثل ذلك أيضا لا يمكن تعليم مهارات قضاء الحاجة (أي التبرز) بكلمات شفهية[28,65,97] . إن تعلم الأشخاص التوحديين ومعدل احتفاظهم بالمعلومات وأدائهم يتحسن كثيرا عندما تقدم المعلومات بوسائل غير عابرة مثل الكلمات والصور[28,65] .

٥ . يتذكرون المعلومات التي تهمهم أكثر من غيرها . ذكرنا في الفصل السابق أن إطالة الانتباه لدى الأشخاص التوحديين تتأثر بمدى انجذابهم لذلك الشيء . وحيث أن الانتباه يمثل أول خطوة لتعلم وتذكر المعلومات ، فإن المعلومات التي تهمهم ينتبهون لها أكثر ، وبالتالي ، يتعلمونها بشكل أفضل .

الخلاصة

تشمل معالجة المعلومات الحسية أية معلومات تتعلق بالحواس الخمس: البصر، والسمع، واللمس، والشم، والذوق. تحدث المعالجة الحسية في ثلاثة مستويات رئيسية: في المستوى الأول، تسجل حواسنا التجربة الحسية، وهي عملية تحدث عندما نوجه أعضاءنا الحسية نحو مثيرات معينة. وفي مستوى ثان وأعلى، يتم تفسير المعلومات الحسية في الدماغ. وفي المستوى الثالث الذي هو أعلاها جميعا، يتم توحيد المعلومات كلها ودمجها ليصبح لها معنى متكامل.

لا يُظهر معظم الأشخاص التوحديين صعوبات في المستوى الأول من المعالجة الحسية، بمعنى أن الأغلبية العظمى منهم يجتازون اختبارات السمع والبصر. أما في المستوى الثاني من المعالجة الحسية، فيعاني الكثير من الأشخاص التوحديين صعوبات في هذا المستوى. فعلى الرغم من أنهم يسمعون ويبصرون بشكل طبيعي، الا أن أدمغتهم لا تفسر المعلومات الحسية بشكل سوي. فقد تترجم بعض المعلومات على أنها أقوى من الحقيقة، أو أضعف من الحقيقة. وهذا ينطبق بشكل خاص على الأطفال ومن لديه تأخر ذهني بالإضافة إلى التوحد، ثم تتجه إلى الخمود في الكبر مع التطور الإدراكي في حالات كثيرة. وكلما زادت درجة التأخر الذهني لدى الشخص التوحدي، زادت لديه الصعوبات في المستوى الثاني من تفسير المعلومات الحسية.

ومما هو جدير بالذكر، أن الصعوبات في المستوى الثاني تختلف من شخص توحدي إلى آخر. فربما يكون لدى شخص تفسير مفرط لمثير بصري، بينما يكون لدى شخص آخر تفسير مفرط لمثير سمعي. وقد يكون لدى بعض الأشخاص تفسير مفرط لمثير يتعلق بحاسة اللمس أو حاسة الشم. وما يزيد الأمر تعقيداً أنهم في بعض الأحيان

يستجيبون استجابة مفرطة لمثير، وفي أحيان أخرى قد لا يستجيبون له بنفس الطريقة. وقد قدم أشخاص توحديون بعض التفسيرات المحتملة لهذا النمط من الاستجابة. أفاد الكثيرون منهم بأنهم عندما يكونون مستعدين للمثيرات، فإنهم يكونون أقدر على التعامل معها. وهناك تفسير آخر وهو أن الدماغ يفسر معلومات حسية في أنظمة دماغية مختلفة، بعضهما سليم والبعض الآخر مصاب. وعلى سبيل المثال، قد يعالج الأصوات الآتية من المكيفات في نظام دماغي يختلف عن النظام الذي يعالج الأصوات الموسيقية. وبالتالي، قد يكون حساساً تجاه أصوات المكيف وليس أصوات الموسيقى.

تبقى هناك سمة مشتركة للمعالجة الحسية لدى جميع الأشخاص التوحديين، وهي الصعوبات في المستوى الثالث من المعالجة الحسية. إن الأشخاص التوحديين يعانون صعوبات في معالجة المعلومات الآتية من أكثر من حاسة واحدة، ودمج المعلومات وتحليل معناها الكامل حتى وإن كانت آتية من حاسة واحدة.

وحيث أنه لا يلتقي جميع الأشخاص التوحديين في إظهار نفس الاستجابات الحسية، فمن المهم تحديد ما يشكل صعوبات لكل شخص على حده. ولا ينحصر مفعول المصاعب الحسية في التأثير على طريقة معالجة المعلومات وتعلمها، ولكنها تشكل في معظم الأحيان سبباً للمشكلات السلوكية التي يظهرونها.

تؤثر صعوبات المعالجة الحسية والانتباه على فعالية تذكر المعلومات. وبالنسبة للأشخاص التوحديين، يمكن استنتاج أن الذاكرة الخاصة بحفظ المعلومات الروتينية البسيطة سليمة لأن هذا النوع من المعلومات لا يتطلب معالجة وفهماً. وقد لوحظ أن أطفالا توحديين استطاعوا أن يحفظوا عن ظهر قلب أغنيات وأرقاما وحقائق

يمكن الاستدلال بأن ذاكرة الأشخاص التوحديين تعاني من مشكلات الانتباه والمعالجة الحسية أكثر مما تعاني من نظام الذاكرة نفسه. فإذا كان إدراكهم للمعلومات مشوها لعجزهم عن معالجة وتوحيد

وإعلانات تلفزيونية وكلمات يقولها الناس وأجزاء من أفلام شاهدوها . إلا أنهم مع ذلك، يعانون مصاعب في تذكر المعلومات التي تتطلب مستوى عاليا من المعالجة كرواية القصص، وتسلسل النشاطات، والأحداث التي وقعت لهم، وخطوات القيام بعمل ما. ويبدو بالإضافة إلى ذلك، أن تذكرهم للمعلومات التي شاهدوها بصريا أفضل من تذكرهم للمعلومات التي تقدم إليهم بطريقة سماعية كطريقة اللغة. هذه المصاعب تتضاعف في غياب القدرة اللغوية وفي وجود تأخر ذهني.

العديد من المعلومات في وقت واحد، أو بسبب توجيه انتباههم إلى أجزاء غير مناسبة، أو تكون المعالجة الحسية لديهم مجزأة أو ضعيفة وما إلى ذلك من أسباب، فإن هذه الطريقة الناقصة التي تعالج بها عقولهم المعلومات ستقلل بالتأكيد من فعالية أنظمة الذاكرة لديهم. ما رأيك أنت؟

أفكار للتدخل

ليست استجابات جميع الأشخاص التوحديين ممن يعانون صعوبات في المستوى الثاني من المعالجة الحسية متماثلة، أي أن ما يشكل حساسية أو إزعاجاً لشخص توحدي قد يكون مصدر متعة لشخص توحدي آخر. ومما يزيد الأمر تعقيداً أن في الحاسة نفسها كحاسة السمع، قد يكون للشخص نفسه تفسير مفرط تجاه أصوات معينة وليس تجاه غيرها. من المهم لذلك أن تتعرف على الأسباب المحتملة التي تزعج كل شخص تعمل معه أو تعيش معه بشكل فردي من خلال مراقبة كل شخص على حده. وينبغي أن تكون شديد الملاحظة، فإن طفلا توحديا على سبيل المثال قد يسمع كلمة "لا" فتثير غضبه، حتى لو كانت الكلمة موجهة نحو شخص غيره[129]. عليك لذلك أن تتقصى جيدا وأن تفكر في أشياء ربما لم تتعود التفكير فيها.

من المهم معرفة المصادر المحتملة لمشكلات المعالجة الحسية لدى الأشخاص التوحديين على أساس فردي. السبب في ذلك أن ما يشكل مشكلة لدى شخص معين قد يكون مصدر مسرة لشخص آخر.

عندما تحدد المثيرات التي يقوم الطفل بتفسيرها بشكل مفرط، تستطيع أن تبدأ التدخل في تخفيض الاستجابات غير السوية إزاء مثيرات حسية. أول ما ينبغي أن تأخذه في الاعتبار أن التقديم المفاجيء للمثير الحسي يزيد من احتمال تفسيره بشكل مفرط. أما

إذا قدمت المثير تدريجيا، فإنه ينخفض احتمال حدوث ردود فعلية مفرطة. عليك لذلك أن تعمل دائما على تهيئة الطفل قبل تعريضه للمثيرات التي تحاول أن تتعامل معها. إفرض على سبيل المثال أن الطفل حساس من اللمس، فإذا جئت من خلفه ولمسته وهو غير مهيأ لذلك، فإن ردود فعله ستكون أقوى مما لو رآك تتجه نحوه وتمد يدك لتلمسه. وبالإضافة، عليك عرض المثير الحسي بشكل تدريجي. إفرض على سبيل المثال أن طفلا يفزع من صوت مكنسة كهربائية وتريد أن تدربه على عدم الخوف منها. عليك أولا أن تعرض عليه المكنسة ليراها قبل أن يتم تشغيلها، ثم تطلب منه أن يذهب إلى غرفته ويغلق الباب على نفسه. سيكون بذلك مهيئاً لكي يسمع الأصوات الصادرة من المكنسة. عندما تترسخ هذه الخطوة، قد تكون الخطوة الثانية بالنسبة له أن يذهب إلى غرفته ويبقي الباب مفتوحا بينما تقوم أنت بجعل المكنسة على مسافة معقولة من غرفته. قم بتقليص هذه المسافة تدريجيا، ولكن لا تفعل ذلك بسرعة، أي لا تحاول تخفيض الاستجابات المفرطة في يوم واحد، بل قد يتطلب الأمر تدريب الطفل لمدة أسبوع أو أكثر. استمر في ذلك إلى أن تزول حساسية الطفل لصوت المكنسة. باتباع هذه الاستراتيجية (والتي تعرف في المنحى السلوكي بـ" الخفض التدريجي والمنظم للحساسية ")، قد يبدأ دماغ الطفل بتفسير هذا المثير بشكل أقرب إلى الصحيح. هذه العملية يمكن مشاهدتها لدى الشخص العادي أيضا. إفرض على سبيل المثال أنك لست مدخنا وذهبت إلى بيت لعدد من المدخنين. في بادىء الأمر ستكون رائحة الدخان قوية جدا. إلا أنك مع مرور الوقت، قد لا تحس برداءة الرائحة كما كانت عليه من قبل لأنك تعودت عليها شيئاً فشيئاً (وبمعنى آخر، تفسير دماغك للرائحة أخذ في التناقص). وبصورة مماثلة، عندما يتعرض شخص توحدي بصورة تدريجية ومتكررة لما يثير لديه استجابات مفرطة، فقد لا يستمر في إظهار استجابات

التعرض المفاجئ للإثارة الحسية يزيد من إثارة الطفل، بينما تساعد تهيئته المسبقة على خفض الآثار الناتجة. إفرض على سبيل المثال أن الطفل حساس من اللمس، فإذا جئت من خلفه ولمسته وهو غير مهيأ لذلك، فإن ردود فعله ستكون أقوى مما لو رآك تتجه نحوه وتمد يدك لتلمسه.

عند تعريض الطفل للمصدر الذي تأتي منه الحساسية مرات كافية ليعتاد على هذا المصدر قد لا يبقى حساسا تجاهه101. وفي المدخل النفسي السلوكي، تعرف هذه الطريقة بـ"الخفض التدريجي والمنظم للحساسية" Systematic Desensitization)

غير سوية لهذه الأشياء .

أما إذا كان لديك أهداف تعليمية عديدة جدا تود أن تعطيها الأولوية في تعليم الطفل ، وأحببت أن تؤخر موضوع تخفيض الاستجابات غير السوية إزاء مثيرات حسية إلى وقت لاحق ، فيبقى من المهم أن تحدد المثيرات الحسية المحتملة التي قد تسبب توتراً لدى كل طفل تعمل معه . وعند تصميم بيئة التعليم ، يكفيك أن تتجنب تقديم المثيرات الحسية التي قد تزعج الطفل .

وفر للطفل مكانا هادئا وآمنا لا تزدحم فيه المثيرات الحسية ، يستطيع فيه أن ينسحب لبضع دقائق من البيئة . إن هذا الإجراء ينبغي أن يتم بشكل يومي وذلك لأنه يقلص من المتطلبات العقلية لمعالجة المعلومات الحسية (والتي تعتبر مرهقة لأدمغة الأشخاص التوحديين حيث أنها تتطلب جهودا أكبر بكثير مما هو الحال عليه بالنسبة للأشخاص الطبيعيين) . وبالتالي ، فهو يريح دماغ الطفل مما يجعله أكثر تقبلاً لاستقبال المعلومات فيما بعد . زود المكان بوسائد لينة وأنوار هادئة وربما تجعل جدرانه مقاومة للأصوات . وربما يحب بعضهم سماع موسيقى هادئة أثناء فترة الاسترخاء في هذا المكان . وإذا كان المبنى لايسمح بتحديد غرفة لهذا الغرض ، فإنه يمكنك أيضا أن تقيم مكانا آمنا في غرفة الفصل أو المنزل باستخدام مواد عادية كتغطية طاولة صغيرة بقطعة قماش كبيرة ووضع وسائد مريحة تحت الطاولة . ويمكنك السماح للطفل بالنزول تحت هذه الطاولة مرة أو مرتين في اليوم كمكافأة له على عمل جيد قام به .

لا تنس أن بعض ردود الفعل الحسية الغريبة تخدم غرضا معيناً لدى الشخص التوحدي . فقد كتبت " دونا وليمز " وهي كما أسلفنا امرأة توحدية ، أنها عندما كبرت وأرادت أن تدخل غرفة جديدة ، كانت تحتاج أن تلمس جميع ما في الغرفة من أثاث

قبل أن تتمكن من الجلوس عليه . كان الأمر كذلك لأنها لم تستطع أن تفهم أين توجد الأشياء بمجرد النظر إليها ، حيث كانت لا تعرف أمكنة الأشياء إلا بلمسها[300] . ولمثل هذا السبب ، ربما يشم الطفل التوحدي الأشخاص الآخرين (وهو تصرف مزعج حقا) ، وقد تكون هذه هي الطريقة التي يميز بها الناس ويفرق بينهم . في مثل هذه الحالات ، ينبغي قبل أن نحاول منع هذه السلوكيات ، أن نحاول فهم غرض الأطفال التوحديين من هذه السلوكيات ، وذلك لكي نعلمهم طرقا أفضل يحققون بها نفس النتائج[129] .

كلما ازدادت فرص تطبيق وتكرار ما تعلمه الشخص التوحدي، ارتفعت قدرته على الاحتفاظ بتلك المعلومات وممارستها في حياته اليومية. وبالتالي، ينبغي التركيز على تعليمهم مهارات يمكنهم تطبيقها في حياتهم اليومية بشكل فوري ويكون بذلك لها قيمة عملية مرتفعة.

ولتحسين معدل احتفاظهم بالمعلومات ، ينبغي تعليمهم المهارات الوظيفية التي يمكنهم أن يستخدموها في حياتهم كمهارة التواصل والمهارات الاجتماعية (بتركيز خاص على مهارات الاهتمام المشترك) والمهارات السلوكية بالإضافة إلى مهارات الاعتماد على النفس ومهارات قضاء وقت الفراغ . هذه هي المهارات التي يستطيعون تطبيقها في حياتهم اليومية ، مما يزيد في فرصتهم للتكرار والتطبيق ومن ثم الاحتفاظ بالمعلومات . وينبغي أن تعمل على تعليمهم هذه المهارات آخذا في الاعتبار الأفكار المتعلقة بالتعليم والتي وردت في موضوع الانتباه . ومن ناحية أخرى ، حاول ألا تقضي وقتاً كبيراً في تعليم مهارات ذات نتيجة غير مباشرة من الناحية العملية كالمواءمة (المطابقة) والمهارات الحركية الدقيقة ومثلها من المهارات مما يمثل مطبا يقع فيه الكثيرون من معلمي الأشخاص التوحديين ، حيث أن توفر المواد اللازمة لتعليمهم مهارات إدراكية كالسالفة ، يجذب بعض المعلمين والآباء نحو تعليم هذه المهارات . وهذه المهارات لا تعتبر ذات صعوبة خاصة بالتوحد ، وبالتالي لا ينبغي أن تشكل أكثر من ١٠-٣٠٪ من البرنامج التعليمي للطفل ، ولا سيما في المراحل الأولى من التدريب .

اختبر معلوماتك

١) ما هي المعالجة الحسية؟

٢) أذكر المستويات الثلاثة من المعالجة الحسية واعط مثالا لكل منها .

٣) هل يواجه الأشخاص التوحديون صعوبات في المستوى الأول من المعالجة الحسية؟

٤) من هم الأشخاص التوحديون الذين يغلب لديهم ظهور صعوبات المعالجة الحسية بالمستوى الثاني؟

٥) لماذا يرفض بعض الأطفال التوحديين الاستحمام؟

٦) ما هي أكثر المثيرات الحسية إحداثاً للصعوبات في المعالجة الحسية بالمستوى الثاني؟

٧) هل يعالج الأطفال التوحديون الألم بشكل مناسب؟ ماذا عن درجة الحرارة؟

٨) إلى ماذا يشير مصطلح "المعالجة الأحادية" ؟

٩) من هم الأشخاص التوحديون الذين يواجهون صعوبات في المستوى الثالث من المعالجة الحسية؟

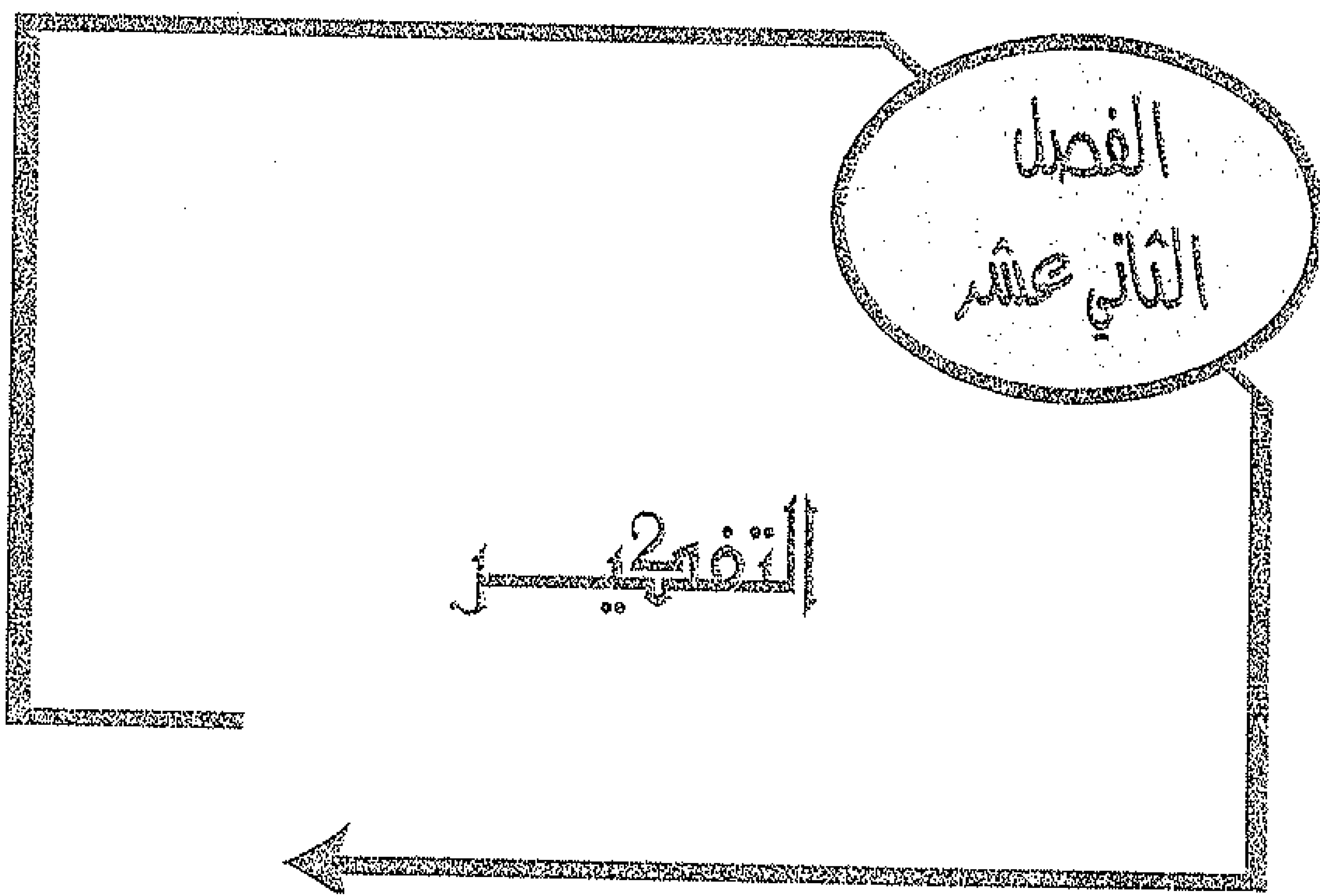
١٠) إذا كنت تعمل على تعليم طفل توحدي في الخامسة من عمره، ويغلب أن يقوم الطفل بوضع يديه على أذنيه والصراخ، فما هي الأسباب التي قد تكون باعثة على مثل هذا السلوك؟ وما هي الإجراءات التي يمكن ان تتخذها لمساعدة الطفل؟

١١) فيما يتعلق بالذاكرة، ما نوع المعلومات التي يحسن الأشخاص التوحديون تذكرها؟

١٢) صف نوعين من المعلومات يصعب على الأشخاص التوحديين تذكرها .

١٣) ماذا تستطيع أن تفعل لتزيد من سرعة أداء وتذكر المهارات التي تنطوي على عدة خطوات؟

١٤) ماذا تستطيع أن تفعل لتزيد من فاعلية تذكُّر المعلومات والمهارات التي تم تعليمها للشخص التوحدي؟


الفصل
الثاني عشر
التفكير

مقدمة الفصل

استعرضنا في الفصول السابقة مصاعب الانتباه والمعالجة الحسية والذاكرة كلاً على حدة. نستعرض في هذا الفصل كيف تؤثر هذه الصعوبات مجتمعة على تفكير الأشخاص التوحديين وكيفية مواجهتهم للمشكلات اليومية وحلها. وهنا سؤال يطرح نفسه: هل مشكلات التفكير تؤثر على الانتباه والذاكرة والمعالجة الحسية؟ أم أن الانتباه والذاكرة والمعالجة الحسية تؤثر على التفكير؟ الإجابة السطحية على هذا السؤال هي أن كليهما مترابطان، فالانتباه والذاكرة والمعالجة الحسية يؤثران على إدراك الشخص لمشكلاته وكيفية حلها. وفي الوقت ذاته، فإن التفكير يؤثر على الانتباه والمعالجة الحسية والذاكرة. أما الإجابة الوافية على هذا السؤال، فقد تناولته مجلدات كثيرة، وما زال السؤال مستمراً. يكفي هنا أن يعرف القارئ كيف يفكر الشخص التوحدي وكيف يحل مشاكله اليومية، وأن التفكير والتعلم عمليتان مترابطتان إلى أبعد الحدود. في مراجع التوحد، هناك ثلاثة أشكال من القصور في التفكير وفي كيفية حل المشكلات: نظرية العقل، والترابط المركزي، والوظائف التنفيذية، نستعرضها بشكل مختصر في هذا الفصل.

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل:

- نظرية العقل.
- الترابط المركزي.
- الوظائف التنفيذية.
- أفكار للتدخل.

نظرية العقل

(Theory of Mind: ToM)

كان "بريماك" و "ودرف" (١٩٧٨)[208] أول من طرح مصطلح "نظرية العقل"، وقد تضمن المصطلح كلمة "نظرية" بناء على اعتقادهما بأن القدرة على التفكير فيما يدور في عقول الآخرين تشبه النظرية لأنها لا يمكن رؤيتها. والنتيجة التالي هي أن هذه القدرة تمكننا من تفسير سلوك الناس والتنبؤ بما يفعلون.

تشير "نظرية العقل" (Theory of Mind: ToM) إلى قدرة الشخص على معرفة أن الناس الآخرين لديهم معتقدات ورغبات ومقاصد تختلف عما لدى الشخص نفسه، أي معرفة أن للناس عقولا. بهذا النوع من المعرفة، يستطيع الأطفال أن يفهموا بيئتهم من خلال القدرة على التنبؤ بسلوكيات الأشخاص الآخرين وفهمها، وبمعرفة كيفية التأثير على أفكار وسلوكيات شخص آخر. قد يرى طفل صغير أمه تفتش داخل صندوق على سبيل المثال، إن معرفة الطفل لنظرية العقل تتيح له أن يفهم الوضع بافتراض أن أمه تريد شيئاً، وأنها تبحث عنه، وأنها ستشعر بالحزن اذا لم تجده[73]. وبذلك، يعرف الطفل أن لدى أمه رغبات ومقاصد ومشاعر ومعتقدات تختلف عما لديه هو نفسه. تبدأ هذه القدرة في التطور لدى الطفل عادة في أول سنة من حياته، لكنها لا تتحقق كاملة في تلك المرحلة من العمر. الا أن الأطفال الطبيعيين بين سن الثالثة والرابعة يكونون عادة قد طوروا نظرية العقل[73].

ومن ناحية أخرى، إذا كان الأطفال لا يفهمون أن لدى الأشخاص الآخرين أفكارا ورغبات ومشاعر، فإنهم لا يدركون كيف يؤثر سلوكهم على أولئك الأشخاص، أي أنهم لا يتصورون تأثير سلوكهم على غيرهم. وفي ضوء ذلك، سيفعل هؤلاء الأطفال ما يحلو لهم فقط دون أن يفكروا في أن سلوكهم قد يؤثر بطريقة سلبية (أو إيجابية) على الناس الآخرين.

نظرية العقل لدى الأشخاص التوحديين

افترض "بارون-كوهين" و "ليسلي" و "فريث" (١٩٨٥)[22] أن الأشخاص

التوحديين لايملكون نظرية عقل. قارن هؤلاء الباحثون بين أداء أطفال توحديين وأداء أطفال طبيعيين وآخرين يعانون متلازمة داون. وكانوا جميعا من نفس العمر التطوري (أي المستوى الإدراكي). تمت المقارنة بين المجموعات الثلاثة باستخدام اختبار مشهور لقياس نظرية العقل يسمى "مهمة سالي-آن" (Sally-Ann task) أو مهمة "الاعتقاد الخادع" (False belief). في هذا الاختبار، يقدم إلى الأطفال دميتان، إحداهما تدعى "سالي" (Sally) والأخرى تدعى "آن" (Ann). سالي لديها سلة وآن لديها صندوق. ثم يشاهد الأطفال السيناريو التالي: تضع سالي قطعة دائرية (قلة) في سلتها وتخرج من الغرفة. وبعد مغادرة سالي للغرفة، تسرق آن القطعة الدائرية من سلة سالي وتضعها في صندوقها. ثم ترجع سالي إلى الغرفة. وبعد رجوع سالي، يطرح الباحثون السؤال التالي على الأطفال: "أين ستبحث سالي عن قطعتها الدائرية؟". إن تطوير الطفل لنظرية العقل سيساعده على معرفة أن سالي ستبحث عن القطعة الدائرية في المكان الذي وضعتها فيه آخر مرة، أي في السلة، لأنها لا تعرف أن "آن" أخذتها (حيث كانت خارج الغرفة). الافتقار إلى نظرية العقل من ناحية أخرى، يقود الطفل إلى استنتاج أن سالي ستبحث عن قطعتها الدائرية في صندوق آن، لأن هذا هو المكان الذي رأى الطفل القطعة الدائرية فيه آخر مرة. وسيفشل الطفل في إدراك أن سالي تفكر بطريقة تختلف عن طريقة تفكيره هو لأنها لم تشاهد آن وهي تأخذ القطعة الدائرية بينما شاهدها هو. قال حوالي ٨٠٪ من الأطفال التوحديين في هذه الدراسة أن سالي ستبحث عن القطعة الدائرية في صندوق آن، بينما قال ذلك ١٤٪ فقط من الأطفال المصابين بمتلازمة داون. أما الأطفال الطبيعيون، فجميعهم عرفوا أن سالي ستبحث عن القطعة الدائرية في سلتها، لأنها لم تشاهد آن وهي تأخذها.

في دراسة أخرى[202] عنيت بقياس نظرية العقل لدى الأشخاص التوحديين، عرض

هناك العديد من الاختبارات التي تقيس "نظرية العقل" لدى الأطفال. ومن ضمنها قياس مقدرة الطفل على الخداع والغش، وفهم النكت والسخرية. تتطلب هذه المهارات أن يعرف الطفل أن للآخرين عقولا تفكر بغير ما يفكرون هم به ويمكن مخادعتها. كما أن معرفة الشخص أن للآخرين مشاعر تختلف عن مشاعرهم تمكنهم من فهم النكت والملاحظات الساخرة. أظهرت مثل هذه الاختبارات أن الأشخاص التوحديين لا يستطيعون مخادعة الغير[16] ولا يتمكنون من فهم مقاصد الآخرين كالسخرية والنكت[106]. واعتبرت هذه النتائج كدليل إضافي على القصور الشديد في تطور نظرية العقل لدى الأشخاص التوحديين.

في اختبارات مثل "مهمة سالي-آن" واختبار الـ"سمارتيز"، يتمكن الأشخاص التوحديون البالغون من ذوي الأداء العالي من النجاح فيها[106]. إلا أن مثل هذه الاختبارات تعتبر المستوى الأول من الاعتقادات الخاطئة (First-order of false belief). إلا أن لهذه النظرية مستويات وأشكالا متعددة. تتضمن المستويات المتقدمة منها معرفة بما يفكر به الآخرون عن أشخاص آخرين (ما يفكر أحمد عن عبدالله على سبيل المثال).

على أطفال أنبوب معروف لديهم يحتوي على حبوب شيكولاته تدعى "سمارتيز". وسئل الأطفال: "في إعتقادكم، ماذا يوجد في داخل هذا الأنبوب؟" فقالوا جميعا شيكولاته.. وعلى الفور، فتح الباحثون الأنبوب أمام الأطفال وكان فيه قلم رصاص وليس شيكولاته. وكما ذكرنا في موضوع سالي-آن، سيقول الأطفال الذين لديهم نظرية العقل إن الشخص الذي لم يشاهد ما في الأنبوب سيظن أن الأنبوب يحتوي على شيكولاته (لأنه أنبوب شيكولاته). ومن وجهة نظر أخرى، سيؤدي انعدام نظرية العقل إلى الاعتقاد بأن شخصا غريبا سيظن أن فيه قلم رصاص (لأن هذا ما يعتقدونه هم). وكما كان الحال في مهمة "سالي-آن"، ظن الأطفال التوحديون أن الشخص الذي لم ير المحتوى الفعلي للانبوب، سيكون اعتقاده مثل اعتقادهم. وحيث أنهم يعرفون من قبل أن أنبوب الشيكولاته فيه قلم رصاص، فقد كان جوابهم "قلم رصاص" عندما سئلوا: "ماذا سيظن بيلي بداخل الأنبوب؟" (بيلي شخص لم يشاهد محتويات الأنبوب).

ولقياس هذه المقدرة، يعرض على الطفل مشاهد معينة في أوضاع إكلينيكية ويطلب منه تعريف ما يشعر به الأشخاص في الأدوار المختلفة. ويتمكن الطفل الطبيعي من الإجابة على مثل هذه الأسئلة عند بلوغه السنة السابعة من عمره. أما الأشخاص التوحديون الذين ينجحون في المستوى الأول من الاعتقادات الخاطئة، فإن الأغلبية العظمى منهم تفشل في المستوى الثاني منها[199].

لقد افترض مختصون كثيرون في مجال التوحد أن انعدام نظرية العقل هو السبب الرئيسي لسمات التوحد الاجتماعية واللغوية[16,17]. وبناء على ذلك، ينتج قصور المهارات الاجتماعية من عدم معرفة الأشخاص التوحديين أن الناس عبارة عن قوة لكل منها عقل مستقل، وأن أنماط قصور التواصل وانحرافاتها تنتج من عدم القدرة على تمثيل أو تصور مقاصد الأشخاص الآخرين وعدم معرفة أن الكلمات تمثل أفكار الناس ومشاعرهم. هذه المقولة تدعمها أنماط التواصل لدى الأشخاص التوحديين حيث إنهم لا يميلون إلى تطوير وظائف تواصلية تؤثر على الحالة الذهنية للآخرين (كالتعليق أو المشاركة في المشاعر)[269].

نظراً لكثرة الدراسات التي تدل على صعوبات نظرية العقل في التوحد، هنالك الكثيرون ممن يصورون التوحد بأنه يتضمن درجات مختلفة من "عمى العقل" (Mindblindness)[19].

وبالرغم من أن القصور الشائع في تطوير نظرية العقل لدى الأشخاص التوحديين قد حظي باهتمام كبير من قبل الباحثين باعتباره السبب العقلي الأساسي الذي تنتج عنه أعراض التوحد، هناك تحديات عديدة لافتراض أن فقدان نظرية العقل يسبب أعراض التوحد، وذلك لأسباب عديدة. أول هذه الأسباب أنه ليس جميع الأشخاص التوحديين يعجزون عن مهام نظرية العقل مثل مهمة "سالي-آن"[107]. وثاني الأسباب أن أطفالا توحديين كثيرين يبدون مهارات اجتماعية ولغوية غير طبيعية في وقت مبكر يعود إلى فترة الرضاع والسنتين الأوليين من عمر الطفل، أي في عمر سابق لظهور نظرية العقل لدى الأطفال الطبيعيين (التي تظهر عادة في السنة الثالثة أو الرابعة من العمر). وعلى هذا الأساس، فإن انعدام نظرية العقل لا يمكن أن يكون سببا للخلل في التطور الاجتماعي واللغوي في ذلك العمر[231].

بالنسبة للآباء والأمهات والمختصين، لا يؤثر في دورهم وجود أو عدم وجود علاقة سببية بين نظرية العقل وأعراض التوحد، تكفي معرفة أن عددا كبيرا من الأشخاص التوحديين يصعب عليهم أن يفهموا أن غيرهم من الناس يملكون أفكارا ومشاعر ومقاصد تختلف عما يملكون هم.

خلاصة نظرية العقل

تشير نظرية العقل إلى قدرة الشخص على معرفة أن الآخرين يملكون معتقدات ورغبات ومقاصد تختلف عما يملكه الشخص نفسه. هذا النوع من المعرفة يساعد الشخص على فهم بيئته من خلال قدرته على فهم سلوكيات الأشخاص الآخرين وعلى التنبؤ بها. تتطور نظرية العقل لدى الأطفال الطبيعيين في حوالي السنة الرابعة

للمهتمين بنظرية العقل في التوحد، هنالك كتب متعددة تناولت هذا الموضوع من أهمها:

١. "كتاب التوحد: مقدمة إلى النظريات النفسية". تعرض الكاتبة الأفكار بأسلوب واضح وشيق (Happe, 1994. Autism: Introduction to psychological theory).

٢. "كتاب عمى العقل" يعرض الكاتب وهو أول من ربط نظرية العقل بالتوحد في رسالة الدكتوراه. يتناول هذا الكتاب تاريخ استخدام الأشخاص الطبيعيين لنظرية العقل وفائدتها في الحياة اليومية وانعدام قصورها على الأشخاص التوحديين (Baron-Cohen, 1997: Minblindness: An essay on autism and theory of mind)

٣. "كتاب فهم عقول الآخرين: وجهات نظر من التوحد": يستعرض هذا الكتاب وجهات نظر مختلفة لأهم الخبراء في التوحد حول موضوع نظرية العقل في التوحد، وإمكان اعتبارها سببا في ظهور السلوكيات التوحدية. هذا الكتاب شامل وهو مفيد لمن يريد التعمق في هذا الموضوع بشكل علمي. ننصح بالطبعة الثانية منه.
Baron-Cohen et al., (2000). Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive neuroscience.

من أعمارهم. بالمقارنة مع الأطفال الطبيعيين والأطفال الذين لديهم تأخر ذهني دون توحد، يواجه الأشخاص التوحديون مصاعب بالغة في معرفة أن لغيرهم من الناس أفكارا تختلف عن أفكارهم. وفي اختبارات أجريت لقياس قدرة الشخص على فهم أن لدى الناس الآخرين أفكارا ومشاعر ومقاصد (أي وجود أو غياب نظرية العقل)، اعتقد معظم الأشخاص التوحديين أن غيرهم يملكون نفس معتقداتهم. وهذه الصعوبة تحول دون قدرة الشخص التوحدي على فهم ما يفكر به الآخرون والتنبؤ بتصرفاتهم ومعرفة كيفية تأثير سلوكه على من حوله. وتتفاوت شدة غياب نظرية العقل من شخص توحدي إلى آخر. وقد رأى بعض الباحثين أن انعدام نظرية العقل لدى الأشخاص التوحديين هو سبب مصاعبهم الاجتماعية واللغوية.

نظرية الترابط المركزي

(Central Coherence Theory)

رأت "فريث" (١٩٨٩)[79] أن الأشخاص العاديين يميلون لدمج كمية هائلة من المعلومات واستخراج المعنى الأساسي منها. إننا على سبيل المثال، إذا سمعنا قصة ذات سلاسل طويلة من المعلومات، وكانت كثيرة التفاصيل، فإننا نميل إلى البحث عن الأفكار الرئيسية من خلال دمج التفاصيل. ونأخذ مثالا آخر، إفرض أن شخصا يريك صورة لثلاثة أشخاص يلعبون الورق، أحدهم كان يخفي ورقتين خلفه، وشخص آخر يشير إليه، وثالث يركز عينيه على الأوراق التي بين يديه، متجاهلاً الشخصين الآخرين اللذين معه. حسب هذه النظرية، سيكون ميلك الأول أن تكوّن استنتاجات من هذه التفاصيل عوضاً عن أن تأخذ قيمتها السطحية كلاً على حدة. وهكذا، عندما تُسأل ما الذي تراه في الصورة، ستجيب أن الشخص الذي يخبيء وراءه ورقتين

يخادع في اللعب، وأن الشخص الذي يشير إليه قد اكتشفه، بينما الشخص الثالث لا يعرف ما كان يجري لأنه يوجه نظره إلى أوراقه. وهكذا، فإن لديك ميلاً طبيعياً لأن تجعل من التفاصيل التي تواجهك في الحياة معنى أساسياً لكي يسهل عليك فهمها وتذكرها. هذا الميل في المصطلحات العلمية يعرف بـ"نظرية الترابط المركزي" (Central Coherence Theory).

رأت "فريث" أن الأشخاص التوحديين ليس لديهم هذا الميل، بل إنهم يكتفون بمعالجة الأجزاء. وتطبيقاً على مثال الصورة السالف، إذا سئل شخص توحدي من أي مستوى من مستويات التطور عما يرى في الصورة، سيجيب أن هناك شخصا يحفظ ورقتين خلف ظهره، وشخصا يشير (أي يرى جزئين منفصلين)، ولا يستطيع أن يفسر الصورة على أنها تمثل شخصا يخدع وأن شخصا آخر ضبطه (أي التوحيد بين الجزئين والربط بينهما لتكوين معنى مفيد).

أول من طور "اختبار الشكل المخفي" هم علماء نفس المدرسة الشكلية، أو الجشتالت، لإثبات فرضية أنه لكي يتمكن الشخص الطبيعي من تحديد الأجزاء، ينبغي عليه أن يبذل مجهودا ليقاوم ميله الطبيعي لرؤية الشكل كاملاً.

لقياس هذه الفرضية بشكل علمي، يمكن استخدام اختبار يسمى "اختبار الشكل المخفي" (Embedded Figure Test). في هذا الاختبار، يطلب من الشخص الذي يُجرَى عليه أن يحدد مكان أشكال مخفية ضمن شكل أكبر وأوضح معنى. وهذا الاختبار شبيه بعض الشيء بالأعمال الترفيهية التي قد نجدها في بعض المجلات والتي قد تعرض صورة كبيرة لدب على سبيل المثال، وضمن هذه الصورة خطوط كثيرة تتضمن أشكالاً مخفية وعلينا تحديد مكانها.

وبالفعل، كانت شكوك "فريث" في موضعها الصحيح. عندما أجْرت هذا الاختبار على أطفال توحديين وأطفال عاديين وأطفال لديهم تأخر ذهني دون التوحد في نفس العمر التطوري والعمر الزمني، وضحت النتائج أن أداء الأطفال التوحديين كان

أفضل من أداء الأطفال غير التوحديين، بل إن أداءهم تفوق أيضا على مختبريهم من البالغين. كان معدل النتيجة التي حققها الأشخاص التوحديون ٢١ نقطة من ٢٥ نقطة وهي تمثل الحد الأعلى، بينما حققت المجموعتان الآخريان مجموعاً معدله ١٥ نقطة أو أقل من ذلك[242].. هذه النتائج أكدت نظرية أن الأشخاص التوحديين يركزون انتباههم على الأجزاء أكثر مما يركزونه على الكل، وينطبق هذا على الأشياء البصرية والمعلومات اللفظية. نستنتج من ذلك أن الأشخاص التوحديين يخزنون في عقولهم نتفا وأجزاء فقط من المعلومات التي تتمثل أمامهم.

وفي دراسة أخرى[37]، طُلب من أشخاص توحديين وآخرين طبيعيين أن يميزوا أشخاصا مشهورين. قُدِّمت لهم أحيانا صور كاملة لهؤلاء الأشخاص، وفي أحيان أخرى أجزاء فقط من هذه الصور (كأنف فقط، أو فم فقط). كانت النتيجة أن الأشخاص الطبيعيين تفوقوا كثيرا على الأشخاص التوحديين عندما شاهدوا كامل الوجه. أما عندما عرضت أجزاء من الوجه، فقد كان أداء الأشخاص التوحديين أفضل من أداء المجموعة الطبيعية. وفي اختبار آخر، قامت "فريث" و "سنولينج" (١٩٨٣)[82] بمقارنة أطفال توحديين مع أطفال يعانون الديسلكسيا (صعوبات القراءة). بينت النتائج أن الأطفال التوحديين لايستخدمون المعنى الكامل للجملة لكي يتمكنوا من قراءة الكلمات المكونة من نفس الحروف، والتي تُنطق بشكل مختلف ولها معنى مختلف حسب تكوين الجملة. ومثال ذلك في اللغة الانجليزية كلمة "Read"، والتي قد تقرأ "ريد" وتدل على فعل حاضر، وقد تُقرأ "رِدْ" وتدل على فعل ماضٍ، ويتعرف القارىء على كيفية قراءتها ومعناها من خلال تحليل معنى الجملة الكاملة التي وقعت الكلمة فيها. ومثال ذلك في اللغة العربية أن العديد من الكتب والصحف لا يستخدم تشكيل الكلمات، وعلينا تحديد علاقة كل كلمة في الجملة من خلال تحليل

في الحياة اليومية للأشخاص التوحديين، قد نشهد ظاهرة القصور في الترابط المركزي لديهم في كيفية حلهم للأحجيات المعروفة أيضا بـ"البزل". يعرف الأشخاص التوحديون أن لديهم مهارات مرتفعة نسبيا في قدرتهم على حل الأحجية حتى وإن كان عدد قطعها كبيرا. إلا أنهم قلما ينظرون إلى الصورة الكاملة للأحجية المعروضة في علبتها كما نفعل نحن، بل يقومون على الفور بتجميع الصورة قطعة قطعة حتى لو قدمت لهم قطع الأحجية مقلوبة أسفلها أعلاها. وقد رأت "فريث" أنهم ربما يركزون تفكيرهم على شكل القطعة أكثر مما يركزونه على مضمون الصورة[79].

معنى الجملة . وقد تأتي الكلمة الواحدة أيضاً بأكثر من معنى يحدده المعنى العام للجملة ، ومثل ذلك أن نقول : اشتريت ساعة من السوق ، وقضيت ساعة في السوق ، حيث يختلف المقصود بكلمة "ساعة" في الجملتين .

تتماشى هذه الصعوبات مع ظاهرة الانتقائية المفرطة في الانتباه (أنظر الفصل العاشر) . الصعوبة في توحيد المعلومة قد تكون نتيجة لمصاعب الانتباه والمعالجة الحسية لديهم . وتفسير ذلك أنه إذا كان لدى الشخص التوحدي مصاعب في تمييز الجوانب الهامة من مثير معين والتي ينبغي ان ينتبه لها ، وفي توجيه انتباهه إلى جوانب عديدة من المثير في الوقت نفسه ، وفي نقل انتباهه ، وكان لديه أنماط معالجة حسية غير طبيعية ، فإن الوضع لا يتم تفسيره كشيء كامل منذ بداية الأمر .

خلاصة نظرية الترابط المركزي

يميل الأشخاص العاديون إلى توحيد جوانب أو مكونات عديدة من المعلومة للحصول على صورة كاملة ولها معنى . يشار إلى هذا الميل بـ"نظرية الترابط المركزي" . يواجه الأشخاص التوحديون صعوبة في توحيد المكونات العديدة للمعلومة . إنهم على الأرجح يكتشفون العالم بطريقة "مجزأة" (Fragmented)[79] . في عَمَل طُلب فيه من أشخاص أن يحددوا أشكالا مخفية ضمن صورة أكبر ، كان أداء الأشخاص التوحديين أفضل من أداء الأشخاص الطبيعيي التطور والأشخاص الذين لديهم تأخر ذهني . تؤكد هذه النتائج أن الأشخاص التوحديين يركزون انتباههم على التفاصيل أكثر مما يركزونه على الجانب الرئيسي من المعلومة .

تعرف المشكلات على أنها أوضاع ليس لدى الفرد إجابة جاهزة لها، وإنما تتطلب استجابة جديدة لحلها[16].

الوظائف التنفيذية

(Executive Functions)

الوظائف التنفيذية بكلمة مبسطة تشير إلى تلك الوظائف العقلية التي تدير مختلف المهارات اللازمة لإجراء السلوكيات التي يوجهها هدف معين وحل المشكلات بشكل عام. إن تعلم طريقة الإمساك بالقلم، أو استعمال المقص، أو صب عصير في كأس دون إراقة شيء منه، جميعها أمور تتطلب حلا لمشكلة. والمشكلات هي أوضاع ليس لدى الفرد إجابة جاهزة لها، وإنما تتطلب استجابة جديدة لحلها[16].

هناك خطوات عديدة لحل أية مشكلة، مهما كانت درجة صعوبتها أو سهولتها. لنفترض على سبيل المثال أنك تحاول تركيب نموذج معقد لسيارة. لكي تتمكن من ذلك، ينبغي أن تتبع الخطوات التالية:

١ . أن تحدد ماهية المشكلة: هذه الخطوة تنطوي على تكوين تمثيل ذهني ملائم يوجه السلوك ويبقى في الذاكرة (علي أن أركّب هذه القطع لكي أكمل النموذج).

٢ . أن تتوصل إلى حلول محتملة للمشكلة: ماهي الأشياء التي تستطيع أن تفعلها لتحل هذه المشكلة؟ (طيب، إذا وضعت هذه القطعة هنا، وتلك هناك، فقد أركّب الأساس الذي أضع عليه باقي القطع).

٣ . أن تترجم الخطة إلى فعل: كيف ستفعل ما ينبغي أن تفعله؟ (سأضع كل القطع أمامي ثم أختار الأشكال المتشابهة).

٤ . أن تراقب ما تفعله أثناء العمل (ركبت القطع الست الأولى والآن عليّ تركيب الجزء الثاني).

٥ . أن تُقوِّم ما فعلت : هل نجحت خطتك أم لم تنجح؟ ("طيب، حتى الآن جيد"، أو "آه: ليس هذا مكان القطعة هذه"). هل حققت ما أردت أن تحققه أم لا؟ إذا حققته، فأنت قد حللت مشكلتك، وإذا لم تحققه، فعليك أن تأتي بخطة جديدة ومختلفة (ينبغي أن تصحح نفسك)[314].

ولكي تتمكن من متابعة هذه الخطوات بطريقة فعالة لحل أي مشكلة لديك، ينبغي أن يكون دماغك قادراً على تنفيذ العمليات التالية:

- التخطيط لخطوات العمل والاحتفاظ بهذه الخطوات في الذاكرة التشغيلية والمؤقتة.
- استرجاع معلومات من الذاكرة عن طرق لتركيب نماذج مشابهة ومقارنتها بالنموذج الذي تعمل على تركيبه.
- أن تكون قادرا على توجيه انتباهك إلى الملامح الهامة من المثير وأن تتجاهل الملامح الأخرى.
- أن تفكر بطريقة مستمرة خلال محاولتك تركيب النموذج. ويغلب أن تستخدم الكلام الموجه إلى الذات. فإن الحديث إلى النفس يتيح لك أن تفكر في المشكلة وانعكاساتها، وفي وضع الخطط وحل المشكلة.
- أن تتعلم من أخطائك، بمعنى أنك إذا وضعت جزءاً في مكان خاطىء، فعليك ألا تكرر نفس الخطأ.
- أن تجرب أكثر من طريقة.
- أن تتخذ قرارات بشأن ما ستقوم به.

- أن تركز على العمل.
- أن تمنع نفسك من تدمير النموذج إذا غضبت.
- أن تخطط وتنسق حركاتك لكي تكون قادرا على ضبط حركات جسدك وعلى التحرك بالطريقة التي تريدها.

جميع هذه العمليات تعرف معا بالوظائف التنفيذية (Executive Functions). ويمكن تعريف هذه الوظائف التنفيذية باعتبارها مفهوماً نفسياً يشير إلى مجموعة من العمليات الإدراكية الموجهة إلى الذات والتي تتيح انضباط النفس وحل المشكلات وهو ما يتم في الفصين الأماميين (Frontal Lobes) من الدماغ[16,265]. ومن أهم ما تجدر معرفته عن الفصين الأماميين هو أنهما لا يعملان بمعزل عن أجزاء أخرى لتنظيم هذه المهارات الإدراكية المعقدة، بل إنهما متصلان اتصالا قوياً بأجزاء أخرى مثل الفصين الخلفيين والجهاز الطرفي والمخيخ. بعد تجميع المعلومات من البيئة، يقوم الفصان الأماميان بدور المسئول التنفيذي الذي يدير جمع المعلومات وانتقاء السلوك المناسب.

تقاس مشكلات الفصوص الأمامية غالبا باختبارات عصبية نفسية تفحص جوانب معينة من الوظائف التنفيذية. أحد هذه الاختبارات يقيس المرونة في عملية تعلم المفاهيم ويسمى "اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات" (Wisconsin Card Sorting Test: WCST). وفي هذا الاختبار، يزود الشخص بمجموعة من البطاقات تحمل أشكالا هندسية مختلفة ويطلب منه تصنيفها. هذا وتختلف كل بطاقة عن غيرها كما يلي:

- نوع الأشكال الظاهرة على البطاقة (نجوم، مثلثات، دوائر، علامة x).
- عدد الأشكال (٣ مثلثات، ٤ مربعات، نجمتان، الخ).

- لون الأشكال (أحمر، أزرق، أخضر، أصفر).

يحتاج الشخص الذي يجلس للاختبار أن يعرف قاعدة التصنيف التي يريدها الفاحص على أساس التجربة والخطأ. لا يقول الفاحص للشخص على سبيل المثال "اطلب منك الآن أن تصنف البطاقات حسب ألوانها". ولكن يستمر الشخص في تجربة بطاقات مختلفة بانتظار أن يقول له الفاحص "صحيح". ويتم إعطاء رأي واحد عن كل بطاقة. وبناء على إجابات الفاحص، يتعين على الشخص أن يكتشف قاعدة التصنيف والتي قد تكون مبنية على اللون، أو الشكل، أو العدد. لنفرض على سبيل المثال أن شخصا يقوم بالتصنيف حسب اللون، ويصنف بطاقة واحدة حسب لونها. إذا قال الفاحص "صحيح"، فقد يستنتج الشخص أن التصنيف مبني على أساس اللون فيستمر بالتالي بتصنيف البطاقات بناء على لونها. ثم يغير الفاحص القاعدة دون أن يخبر الشخص الجالس للاختبار. وفي هذه الحالة، عندما يصنف الشخص حسب اللون، يقول الفاحص "خطأ"، ويتعين على الشخص أن يكتشف القاعدة الجديدة. ولكي يتمكن أي شخص من أداء هذا الاختبار بطريقة جيدة، ينبغي أن يكون مرنا ويغير قاعدة التصنيف عما كانت عليه من قبل، ويطبق قاعدة تصنيف جديدة[84].

الوظائف التنفيذية لدى الأشخاص التوحديين

رأت "سالي أوزونوف" وزملاؤها[189, 190]. أن هناك ملامح سلوكية تبدو على الأشخاص التوحديين وتشبه ملامح تبدو على الأشخاص الذين لديهم خلل في الفصوص الأمامية من الدماغ. وبينت دراسات عديدة أن الأشخاص التوحديين، حتى ذوي الأداء المرتفع منهم، يعانون مصاعب في أداء الوظائف التنفيذية. استخدم

أفادت الدراسات أن الفصين الأماميين في دماغ الفرد التوحدي يبدوان طبيعيين من حيث الوزن والحجم40 ومع ذلك يوجد خلل في الطريقة التي يعملان بها. يبدو أن هنالك خللا في ارتباط الخلايا العصبية بأجزاء أخرى من

المخ[3]. هذا بالإضافة إلى أن هناك نشاطا كهربائيا أقل من المستوى الطبيعي في الفصين الأماميين أثناء القيام بمهام يفترض أن تشغلهما[59]. وترجع أسباب قلة نشاطهما عن المعدل إلى خلل في ارتباط الخلايا العصبية في الفصين الأماميين بباقي أجزاء المخ. وبالتالي، لا تنتقل المعلومات التي هذين الفصين بطريقة فعالة[3].

"رامسي" (١٩٨٥)[226] اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات (WCST) ليقارن أداء الأشخاص التوحديين بأداء مجموعات أخرى ليس لديهم توحد من نفس العمر والجنس ودرجة الذكاء (IQ). وقد وجد أن الأشخاص التوحديين يعانون مصاعب في تعلم قاعدة التصنيف. كما أنهم إذا تعلموا قاعدة واظبوا عليها، أي أنهم استمروا في التصنيف حسب تلك القاعدة. وقد احتاجوا إلى مدة أطول بكثير لكي يغيروا ويطبقوا قاعدة تصنيف جديدة بالمقارنة مع المجموعات الأخرى. وقد وجد "براير" و"هوفمان" (١٩٩٠) [210] أيضا أن الأشخاص التوحديين يعانون مصاعب في التعلم من أخطائهم، وتقديم حلول بديلة، وتصحيح أخطائهم. وقد ذكرا أن الأشخاص التوحديين:

> *ثابروا على استخدام استراتيجيات خاطئة، وكرروا ارتكاب نفس الأخطاء، وبدا أنهم غير قادرين على تحديد استراتيجيات مناسبة للتغلب على مصاعبهم.*

(Prior & Hoffman, 1990, p.588)

وهناك اختبار آخر لقياس أداء الوظائف التنفيذية يسمى "برج هانوي" (Tower of Hanoi). هذا الاختبار يقيس القدرة على التخطيط، ويتطلب تكوين وتنفيذ استراتيجية وفقا لمجموعة من القواعد، وذلك لتحقيق هدف مفروض من الخارج[6]. قورن أداء أشخاص توحديين في هذا الاختبار بأداء أشخاص لديهم اضطراب قصور الانتباه والحركة المفرطة (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) وأشخاص لديهم تأخر ذهني دون التوحد. وقد تبين أن ٨٠٪ من الأشخاص التوحديين لديهم مصاعب في إكمال الاختبار تزيد عن مصاعب أية مجموعة أخرى[199].

خلاصة الوظائف التنفيذية

القدرة على حل المشكلات تتطلب تحديد المشكلة، واقتراح حلول ممكنة، واختيار الحل المناسب، وتنفيذ الحل، ومراقبة النتائج، وتصحيح أي خطأ يظهر. وفي حالة وجود أخطاء، يتم اللجوء إلى حلول أخرى. ولكي يتمكن الشخص من القيام بذلك بطريقة فعالة، ينبغي أن تتوفر لديه عدة مهارات تتمثل في القدرة على الاستنتاج من خبراته السابقة، والقدرة على التعلم من أخطائه، والقدرة على إدراك أن هناك أكثر من طريقة واحدة لحل أية مشكلة، والقدرة على استعمال اللغة في استرجاع القواعد التي تعلمها سابقا والخبرات التي حصل عليها (اللغة تجعل التفكير أسهل وأسرع وأكثر فاعلية)، والقدرة على كبح الاستجابات غير المناسبة، والقدرة على التركيز والتذكر. تعرف هذه العمليات مجتمعة بالوظائف التنفيذية، والتي يسيطر عليها الجزء الأمامي من الدماغ. لقد لوحظ أن لدى الأشخاص التوحديين مصاعب في أداء الوظائف التنفيذية. وفي اختبارات أجريت لقياس أداء الوظائف التنفيذية، تبين أن الأشخاص التوحديين قلما يصححون أخطاءهم أو يتعلمون منها. إنهم عندما يتعلمون استراتيجية معينة، يستمرون في تكرارها حتى إذا كانت خاطئة. ولديهم أيضا مصاعب في عملية التخطيط أو التفكير في استراتيجيات لتحقيق هدف معين، ويفتقرون إلى القدرة على وضع استراتيجيات والاختيار من بينها لتحقيق هدف من خلال التنبؤ بنجاح أو عدم نجاح هذه الاستراتيجيات.

أفكار للتدخل

إعمل على تعريض الشخص التوحدي لأكبر عدد ممكن من التجارب التي يستخدم

فيها أكثر من طريقة واحدة لحل المشكلة . وضح له كيف أن جميع الحلول المختلفة يمكن ان توصل إلى نفس النتيجة . اطلب منه على سبيل المثال أن يأخذ كرسيا من مكان إلى آخر ، وبين له الطرق المختلفة التي يمكن أن يحمل بها الكرسي . ومثال آخر أن تطلب من الطفل أن يرسم بيتا . إحضر له رسومات مختلفة لبيوت ، ووضح له أن هذه جميعها بيوت لكن أشكالها قد تكون مختلفة . أو أكتب على ورقة مسألة حسابية مثل ٥+٨ ، وأره جميع الطرق المختلفة التي يمكن أن توصله إلى حل هذه المسألة (قد يستخدم على سبيل المثال أدوات العد ، أو حاسبة أو أصابعه أو خطوطا للعد) . أما اختيارك للنشاطات التي تقدمها للطفل فيعتمد على طبيعة الطفل نفسه ومستوى تطوره . في بادىء الأمر ، قدم له أنت عدة حلول محتملة لمسألة . وبصورة تدريجية ، اطلب منه أن يأتي بأكثر من حل واحد بطريقته . وعندما تبدأ بتقديم مثل هذه المهام لأول مرة ، ربما تظن أنها مجازفة مستحيلة . إلا أن الخبرة توحي بأن تعريض الشخص للتطبيق المستمر سيؤدي في النهاية إلى تحسين أدائه .

علم التلميذ مراقبة عمله وتصحيح أخطائه . قدم له مفاتيح نموذجية تحدد له الإجابات الصحيحة . وعندما ينتهي من عمله ، أحضر له المفتاح واطلب منه أن يجري تصحيحاته الخاصة به . إفرض على سبيل المثال أن الطفل يعمل في مهمة لمطابقة كلمات ، حيث يطلب منه أن يرسم خطاً بين الكلمات المطابقة على قطعة من الورق . احضر ورقة العمل إليه واطلب منه أن يكمل عمله . وعندما ينتهي ، احضر مفتاح الحل واطلب منه أن يطابق إجاباته مع الإجابات الصحيحة وأن يصحح الإجابات التي أخطأ فيها . عندما تبدأ لأول مرة بتعليمه هذه المهمة ، يتعين عليك أن تعلمه كيف يستخدم المفتاح . قد تجري محاولات عديدة قبل أن تصل إلى النتائج المرغوبة ، إلا أن العملية تستحق هذا الجهد لكونها تمثل جانبا هاما جدا من جوانب تعلم الطفل .

تذكر أن الأشخاص التوحديين يعانون مصاعب متأصلة في التعلم من أخطائهم. ولذلك، فإن العقاب قد لا ينجح مع الكثيرين منهم. فلا تحاول أن تخمد سلوكهم بالعقاب، حتى لو اختفى هذا السلوك لفترة قصيرة من الزمن، فإنه قد يعود مرة أخرى في شكل مختلف ودرجة مختلفة. وبالإضافة إلى ذلك، كثير من الأطفال التوحديين يصعب عليهم معرفة السبب الذي طبق العقاب من أجله، إنهم لا يربطون الضرب بالحادث الذي يفترض ألا يكونوا فعلوه. ومن الأمثلة على ذلك أن امرأة تعاني التوحد ذا الأداء المرتفع تشرح الأمر كالتالي:

لم أسمع المقدمة وهي تهديدي بالموت إذا سكبت نقطة واحدة من غذائي، ولم أربط في أي وقت من الأوقات بين الصفعات المتكررة وبين الحادث. كانت الصفعات تقع علي دون سابق انذار مثل سيل من الصدمات.

(Williams, 1992, p.117)

وبناء على ما سلف، فإن البديل الأفضل أن تعلمهم مباشرة ما تريدهم أن يفعلوه، وما هو السلوك الصحيح. واعمل على تقوية ذلك بإعطائهم شيئاً يحبونه عندما يمارسون السلوك الذي تريده.

إن الكثيرين من الآباء والأمهات والمعلمين يشعرون بحاجة الطفل التوحدي إلى المساعدة. وعندما لا يستجيب الطفل لما يطلب منه، فإن لدينا نزعة طبيعية تجعلنا نفعل الشيء لهم: إننا نسارع إلى مساعدتهم وعلى تلبيسهم وإطعامهم وتقديم كل ما يلزمهم. وكما أسلفنا في الفصل السابع، هذا أمر خاطىء تماما. ينبغي أولا أن نعطي الطفل وقتا كافيا ليستجيب، ثم نقدم المساعدة بادئين بأقل قدر منها ومنتهين بالقدر

الأكبر لكي يتعلموا كيفية حل مشكلاتهم بأنفسهم، مهما كانت بسيطة. الطفل "فادي" على سبيل المثال شخص توحدي عمره ١٠ سنوات. كان أحد نشاطاته المفضلة صندوقا فيه علبة بلاستيكية مغطاة ومشقوقة في أعلاها، وكان المطلوب منه أن يضع قطعا دائرية داخل العلبة. كان من عادته أن يجد الغطاء في وضع معين، وأن يدخل القطع بشكل معين. وعندما حركت المعلمة الغطاء حوالي ٢٠ درجة، كان يتعذر عليه إدخال الدوائر في العلبة. ونظراً للصعوبات التي يواجهها في حل المشكلات، أصيب الطفل في بادىء الأمر بالإحباط. ولذلك قللت المعلمة مقدار تدوير الغطاء. وبعد أن لاحظته وهو يحاول لبضع ثواني، ساعدته بتوجيه القطع الدائرية لتدخل عبر الغطاء، ثم شجعته على المحاولة لإدخال القطع دون مساعدة منها. وفي النهاية، صار فادي أكثر مهارة في القيام باستجابات جديدة وحل المشكلات. وليست هذه هي النتيجة الإيجابية الوحيدة فحسب، بل أصبح "فادي" أكثر استمتاعا بالعمل وما حقق من إنجاز.

يحتاج الأشخاص التوحديون تدخلا مباشرا ومساعدة في تحديد الموضوع الرئيسي. فإذا كان الأشخاص التوحديون قادرين على القراءة، قدم لهم قصة قصيرة على سبيل المثال، واطلب منهم أن يحددوا الفكرة أو الأفكار الرئيسية للقصة. قد لايستطيع الشخص التوحدي أن يفعل ذلك في البداية، لكنه قد يتعلم ذلك بالممارسة. عندما يستطيع أن يحدد الفكرة الرئيسية، تستطيع أن تطلب منه تحديد تفاصيل القصة كخطوة ثانية، وقد تستخدم في ذلك استراتيجية الخرائط (كوسيلة مساعدة). تتضمن هذه الطريقة رسم دوائر وخطوط تربط بعضها بالبعض الآخر. وهكذا، قد ترسم دائرة وتكتب عليها الفكرة الأساسية في أعلى الصفحة. ثم ترسم خطوطا منبثقة من الدائرة الكبيرة وترسم في أسلفها دوائر أصغر وتكتب فيها تفاصيل القصة.

حاول تعريض الأطفال لنشاطات عديدة يتم فيها تقديم الشيء الكلي أولا . قدم لهم صورا قليلة التفاصيل أو عديمتها . اطلب من التلميذ أن يحدد مضمون الصورة . وبطريقة تدريجية ، أضف تفاصيل إلى الصورة ، تفاصيل قليلة في كل مرة .

لا تعتبر كأمر مفروغ منه أن الطفل التوحدي يعرف ما هو السلوك الذي تريده أن يسلكه . ولا تفترض أن الطفل سيتوقف عن ممارسة نشاط يزعجك لأنه لا يريدك أن تنزعج . إن معظم الأشخاص التوحديين ، وليس كلهم ، لا يعرفون ما يسعدك أو يحزنك ، ولا يعرفون أنك تفكر أو تشعر بطريقة مختلفة عنهم . فإذا كانوا سعداء بتصرف معين منهم ، فقد يعتقدون أنك سعيد أيضاً بذلك التصرف . عليك ، بدلا من ذلك أن تجعل نتائج سلوكه واضحة له ، من خلال الصور أو الكلام ، وأن تكون ثابتا في تطبيق هذه النتائج .

علم الأطفال أن لغيرهم من الناس مشاعر ورغبات ، من خلال استعمالك لقصص موضحة بالرسوم . ولمزيد من المعلومات عن طريقة تعليم الأطفال التوحديين نظرية العقل وقراءة الأفكار (mind reading) ارجع إلى الكتاب التالي :

(تعليم الأطفال التوحديين قراءة الأفكار) دليل عملي للمعلمين والوالدين ، تأليف (باتريشيا هاولين) (Howlin, Patricia: Teaching Children with Autism to Mind Read)

موجود على موقع الإنترنت www.amazon.com أو www.bn.com

اختبر معلوماتك

١) مالذي تشير إليه نظرية العقل؟

٢) إذا عرفت أن الكثيرين من الأشخاص التوحديين لا يملكون نظرية العقل، فما الذي تفعله إزاء ذلك؟

٣) ماذا تعني نظرية الترابط المركزي؟

٤) كيف يمكن أن نفسر قدرة الأشخاص التوحديين بشكل عام على إكمال الأحجية (البزل)؟

٥) ما الذي تشير إليه الوظائف التنفيذية؟

٦) اية أجزاء من الدماغ مسؤولة عن الوظائف التنفيذية؟

٧) أكتب ثلاثة أفكار لتعليم أطفال توحديين فيما يتعلق بعجزهم عن أداء وظائف تنفيذية.

الفصل الثالث عشر

المهارات المعرفية

مقدمة الفصل

نقدم في هذا الفصل تطور المهارات المعرفية بشكل عام ومختصر لدى الأشخاص التوحديين، وسيعتمد تطور الكثير من المهارات على مستوى التطور الذهني لديهم.

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل :

- المحاكاة (التقليد).
- المهارات الحركية.
- المعارف الأكاديمية.
- قمم الأداء وجزر القدرات.
- فهم الزمن.
- مهارات التصنيف والفرز.
- مهارات التسلسل.
- اليد المفضلة.
- أفكار للتدخل.

المحاكاة (التقليد)

القدرة على المحاكاة تتطلب منا مهارات عديدة. يجب أن نرى ونتذكر ونعالج تفاصيل الحركة بما في ذلك المعلومات الحركية والعاطفية، ثم يكون علينا أن نؤدي الحركة ونطابقها إلى أقرب قدر ممكن مع الحركة الأصلية. وعلينا أخيرا أن نصحح أي خطأ قد نلاحظه. وهكذا، يمكن ملاحظة أن هذه العملية تتطلب توحيد جوانب عديدة من المعلومات في نفس الوقت. فلا عجب والحالة هذه، أن يجد الأشخاص التوحديون صعوبة في المحاكاة. ويمثل ذلك عائقا كبيرا أمام التعلم لأن الجانب الأكبر من التعلم ولا سيما في المراحل الأولى من حياة الطفل الطبيعي يحدث نتيجة للمحاكاة.

أنواع المحاكاة المختلفة

هنالك أنواع عديدة من المحاكاة، وقد حظيت الأنواع التالية بالقدر الأكبر من الاهتمام في مجال أبحاث التوحد:

١ . محاكاة عمل يجري على أشياء: ينطوي هذا النوع على تقليد شخص ما وهو يمارس عملا معينا على شيء، كخبط لعبة بأخرى، أو ضغط زر على لعبة.

٢ . محاكاة حركات الأشخاص: قد يتضمن هذا النوع من المحاكاة حركات بسيطة كرفع اليد، أو تنسيق حركات متعددة كرفع اليدين معا أو ممارسة القفز مع بسط الذراعين والساقين.

٣ . محاكاة حركة الوجه: يتضمن هذا النوع من المحاكاة تقليد حركات الوجه كحالة الابتسام أو حالة العبوس.

٤ . المحاكاة اللفظية: يتضمن هذا النوع من المحاكاة تقليد الأصوات أو الكلمات .

٥ . المحاكاة الفورية: يشير هذا النوع من المحاكاة إلى تقليد شيء ما بعد رؤيته مباشرة .

٦ . المحاكاة الآجلة: يشير هذا النوع من المحاكاة إلى تقليد شيء ما تمت مشاهدته ، وذلك بعد مرور فترة من الزمن أقلها خمس دقائق وأطولها أيام أو أسابيع .

مهارات المحاكاة لدى الأشخاص التوحديين

أجريت دراسة لاختبار مهارات المحاكاة الفورية والآجلة لدى الأطفال التوحديين[61] . وقد شملت مهام الدراسة تقليد حركات ، وتقليد أعمال تجرى على أشياء ، وتقليد أيد ووجوه . كان أداء الأطفال التوحديين أضعف من أداء الأشخاص غير التوحديين من نفس مستوى التطور ، وذلك في جميع أنواع المحاكاة الفورية والآجلة (١٠ دقائق) .

ترتبط المحاكاة بالسلوكيات الاجتماعية والتواصل ، فالأشخاص التوحديون الذين لديهم قدرة أفضل على التقليد يميلون ليكونوا أفضل في تفاعلهم الاجتماعي وفي تواصلهم مع الغير .

وبالرغم من أن مهارات التقليد تكون غائبة لدى الأطفال التوحديين في سن ١٨ شهرا إلى خمس أو ست سنوات[46] ، فقد أظهرت الدراسات أنه عندما يتطور الأطفال التوحديون ، فإن الذين يبلغون سن دخول المدرسة منهم يستطيعون أن يقوموا بأعمال محاكاة أساسية كتقليد العمل على أشياء أو تقليد تعبيرات الوجه[167] . إلا أن هناك أشكالاً من المحاكاة تعتبر أصعب على الأشخاص التوحديين من غيرها . إنهم يجدون في محاكاة الحركات الجسدية صعوبة أكبر مما يجدون في محاكاة عمل يجري على أشياء[66] . ومثال ذلك أن محاكاة الغير في رفع الذراعين أصعب لديهم من محاكاة ضغط زر على لعبة ، أو الخبط على لعبة ، أو تقليد نموذج قدم لهم كوضع مكعبين معاً . وحتى عندما طلب من أشخاص توحديين تقليد حركات اليد ، أظهروا عجزا كبيرا في

ومما يبدو محيرا أن الأطفال التوحديين ، على الرغم من الصعوبات التي يواجهونها في تقليد الحركات ، قد يكون لديهم قدرة فائقة على إعادة ومحاكاة الكلام كما يسمعونه بالضبط (المصاداة) ، إلا أن المتطلبات الإدراكية لإعادة العبارات المسموعة وتقليدها مختلفة عن تلك التي تتطلبها مهارات تقليد حركات الجسم ، وبالإضافة إلى ذلك وعلى غرار ما عليه الحال في التقليد ، فإن المصاداة تتم باختيار الطفل ولا يفرضها عليه أحد .

ذلك بالمقارنة مع أشخاص من نفس مستوى تطورهم[257]. وبالإضافة إلى ذلك، الأطفال التوحديين الذين يتعلمون مهارات المحاكاة، يقلدون الغير بصورة دقيقة، أما المحاكاة لدى الأطفال الآخرين الطبيعيي التطور فتختلف عادة، وقلما تكون صورة دقيقة لسلوكهم[129]. وهكذا، يعاني الأشخاص التوحديون مصاعب عامة في المحاكاة، إلا أن هذه المهارات لا تنعدم تماماً لديهم، وهناك أنواع من المحاكاة أصعب من غيرها.

المهارات الحركية

تختبر المهارات الحركية عادة من خلال مهارات المحاكاة ولهذا السبب تعتبر المهارات الحركية إدراكية.

هناك نوعان من المهارات الحركية، أحدهما يقتضي الحركة البسيطة كالبراعة اليدوية، ومسك الأشياء وتحريكها، والمشي والقفز والتسلق، والآخر يقتضي التنسيق الحركي والتخطيط[258]. لا توجد لدى الأطفال التوحديين مشكلات في الحركات البسيطة، بل يوصفون عادة بأن لديهم مهارات حركية جيدة ورشاقة. وهم بالإضافة إلى ذلك، يحققون مراحل تطورهم الحركي في مواعيدها (شريطة ألا يكون لديهم تأخر ذهني ولا مصاعب خاصة)[139]. الا أنه يمكن القول في أحيان كثيرة أن مراحل تطورهم الحركي تتحقق بغير ترتيب أو نظام بالمقارنة مع حالات التطور الطبيعي. ومثال ذلك أن بعض الأطفال التوحديين يتعلمون المشي قبل الحبو، وقد ذكرت أم لطفلة توحدية أن ابنتها تعلمت الجري أولا، ثم المشي، ثم الحبو أخيرا. كما يميل بعض الأطفال التوحديين إلى المشي على أصابع أقدامهم ويتصف بعضهم بالخفة، والرشاقة في التسلق.

أما فيما يتعلق بالتنسيق الحركي، فقد بينت الملاحظات المباشرة والدراسات البحثية أن الغالبية العظمى من الأشخاص التوحديين يواجهون صعوبة في التصرفات الحركية

التي تتطلب مستويات معالجة عالية كالتخطيط والتنسيق والانتباه والمحاكاة وتنفيذ حركات حسب تسلسل ما. وفيما يلي بعض الصعوبات الحركية التي قد تظهر عليهم:

- يصعب عليهم تعلم نشاطات حركية متناسقة كالرقص وفقا لأنغام موسيقية، وتنظيم خطوات عديدة في الوقت نفسه[138].
- يصعب عليهم ممارسة نشاطات توازن كالوقوف على سطوح غير ثابتة أو الوقوف على ساق واحدة [138].
- يلاحظ أن بعضهم يبدون هيئة وقوف غير طبيعية، حيث يبدو عليهم ميل جانبي. ويميل الأشخاص التوحديون أيضا إلى وضع وزن زائد من ثقلهم على إحدى القدمين أو على رؤوس أصابع القدم أو على عقب القدم[86].

المعارف الأكاديمية

(Academics)

الكثير من الأطفال التوحديين لديهم اهتمام بالمواد الأدبية، وبعضهم يتعلمون القراءة وحدهم دون تعليم مسبق[161]. ويمكن القول إن الأشخاص التوحديين لا يعانون مصاعب كبيرة في تحليل الكلمات وقراءتها (الا إن كان لديهم تأخر ذهني إضافي). ومع ذلك، فهم يظهرون قصورا في استيعاب وفهم ما يقرأون.

أما البحوث المتعلقة بتعلم الرياضيات والمهارات النظرية الأخرى لدى الأشخاص التوحديين فهي محدودة. ومع ذلك، فقد كشفت دراسة أجراها "رامسي" و"هامبورغر" (١٩٩٠)[227] أن الأشخاص التوحديين لا يجدون صعوبة في العمليات الحسابية. وإذا حصل ذلك، فهو يرجع إلى مالديهم من تأخر ذهني لا إلى التوحد في حد ذاته.

ينطوي الابتكار على عمليات إنشاء وتحويل في الصور والأجسام من أجل تكوين نماذج جديدة ومختلفة. قامت "فريث" (١٩٧٢)[78] بإجراء دراسة على الابتكار في التوحد. فأعطت أطفالا توحديين الحرية في تكوين نماذج أو أشكال مختلفة من أختام ملونة (Rubber Stamps). وقد وجدت أن الأشخاص التوحديين تمكنوا من صنع نماذج مختلفة، إلا أن التغيير في إنتاجهم كان أقل بكثير مما كان عليه الحال في إنتاج الأطفال العاديين. ومع أن الأشخاص التوحديين قد تكون قدرتهم جيدة في الرسم، إلا أن رسوماتهم كانت أقل تنوعا أيضا[452]. ويمكن الاستنتاج أن التخيل والابتكار ضعيفان لدى الأشخاص التوحديين، إلا أنهما ليسا معدومين كلية.

وعليه، فإن الجوانب الأكاديمية الروتينية (التي تحفظ دون حاجة إلى فهم) يمكن أن يتعلمها الأشخاص التوحديون حسب تطورهم الذهني. وهو ما يعني أنه إذا كان عمرهم الذهني مناسبا بما فيه الكفاية، فإنهم يستطيعون أن يتعلموا منهجا ابتدائيا مبكرا لأن معظم المتطلبات في ذلك الوقت هي مهارات روتينية (تحفظ دون فهم). وعندما يصل المنهج إلى مرحلة متقدمة، ويبدأ الأطفال في تعلم مفاهيم مجردة، ويحتاجون إلى تفسير وفهم كمية كبيرة من المعلومات، فهذه هي المجالات التي قد يجد الأشخاص التوحديون صعوبة في التعامل معها. وهكذا، إذا كان الشخص التوحدي يملك ذكاء طبيعيا (عالي الأداء)، وكان قادرا على تعلم المنهج الوطني، فقد يتطلب الأمر إجراء تعديلات تجعل المفاهيم المجردة أقرب إلى المفاهيم المادية الملموسة.

إن أفضل عوامل التنبؤ بتحقيق الأهداف المدرسية هي حاصل الذكاء (IQ) والنطق قبل بلوغ خمس سنوات[279]

قمم الأداء وجزر القدرات

(Performance Peaks and Islets of Ability)

يظهر على العديد من المصابين بالتوحد قدرات جزئية تفوق مستوى إدراكهم العام. فعلى سبيل المثال، قد يجد الطفل صعوبة في الإشارة إلى صورة بسيطة (وهو ما يستطيع أن يقوم به طفل في السنة الأولى من عمره)، ولكنه يظهر مهارات فائقة في حل أحجية كبيرة (وهو ما يقوم به طفل لا يقل عمره عن خمس سنوات). ذلك هو السبب الذي دعا إلى تسمية مثل هذه القدرات بمصطلح "جزر القدرات" (Islets of Ability).

ويتمتع بعض الأشخاص التوحديين بمهارات العالم (savant skills)، والتي تمثل شكلا آخر من جزر القدرات. قبل عقد السبعينات من القرن العشرين كان يطلق على صاحب هذه القدرات "العالم الغبي" (Idiot Savant). إلا أن تلك التسمية استبدل بها

قد يتمتع بعض الأطفال التوحديين بقدرة فائقة على القراءة في سن مبكرة (Hyperlexia)، فقد يتمكن بعضهم وهو في الثالثة من العمر من قراءة جميع الكلمات واللافتات والإعلانات، إلا أن هذه القراءة غير مصحوبة عادة بفهم للغة أو لمعنى الكلمات التي يقرأونها، كما لم تحدد الدراسات نسبة ظهور هذه القدرة لدى الأشخاص التوحديين، ولكنها لا تظهر على جميع الحالات بل على القليل منها.

تظهر لدى ١٠٪ من الأشخاص التوحديين مواهب خاصة.

مصطلح "العالم التوحدي" (Autistic Savant). تظهر هذه القدرات لدى ما يقارب ١٠٪ من الأشخاص التوحديين بينما تظهر لدى الناس غير التوحديين بنسبة ١٪ فقط[191, 221]. وهكذا، فإن فرص ظهور هذه القدرات تصل نسبتها إلى ١٠ أضعاف فرص ظهورها في الأسوياء أو ممن لديهم تأخر عقلي من دون توحد.

مواهب "العالم التوحدي" تشمل قدرات فائقة في الرياضيات والحفظ والهندسة المعمارية والرسم والموسيقى.

هناك أشكال عديدة تظهر بها مواهب "العالم التوحدي". وأكثرها شيوعاً هي القدرات الفائقة في الرياضيات والحفظ والهندسة المعمارية والرسم والموسيقى. وقد قام الممثل الأمريكي "داستين هوفمان" (Dustin Hoffman) بتمثيل دور "العالم التوحدي" في فيلم "رجل المطر" (Rain Man). وكان أداؤه رائعاً حيث استلم جائزة الأوسكار لأفضل ممثل لعام ١٩٨٨م. قام هوفمان بدور شخص توحدي لديه قدرات فائقة في الرياضيات، وكان بمقدوره استخراج الجذر التربيعي وحل مسائل حسابية أخرى معقدة خلال ثواني قليلة ودون الاستعانة بآلة حاسبة.

وهناك آخرون ممن لديهم قدرة فائقة على حفظ التقاويم، فيمكن مثلاً عند سؤال أحدهم عن اليوم الذي يمثل ٢٣ أكتوبر ١٩٦٨م أن يجيب في ثانية واحدة أنه كان يوم جمعة (بناءً على تجربة المؤلفة). كما يستطيع آخرون تذكر حقائق وتفاصيل عن بعض الموضوعات مثل التواريخ المختلفة لأحداث تاريخية قديمة أو أسماء رؤساء أو معلومات جغرافية أو تواريخ ميلاد اشخاص معينين.

من مجرد نظرة واحدة إلى صور الخيول، استطاعت الطفلة التوحدية نادية أن ترسم صوراً متقنة وبديعة للخيول عندما كان عمرها بين الثالثة والسابعة.

الموسيقى والفن من الجوانب الأخرى التي تتجلى فيها قدرات "العالم التوحدي". فلبعض الأشخاص التوحديين أذن موسيقية دقيقة تمكّنهم من عزف مقطوعة موسيقية بعد سماعها مرة واحدة فقط، رغم عدم تعلمهم كيفية العزف على الآلة الموسيقية من قبل.. وللبعض الآخر مقدرة فائقة على الرسم. ومثال ذلك الطفلة "نادية" التي كانت

مصابة بالتوحد، والتي استطاعت في الثالثة من عمرها أن ترسم صوراً بديعة للخيول خلال مراحل عمرها ما بين ٣ و ٧ سنوات. كانت تكتفي بإلقاء نظرة واحدة على الصورة ثم تبدأ الرسم مستحضرة الصورة من الذاكرة. وقد كانت رسومها متقنة وتحمل أدق التفاصيل حتى أنها قورنت برسوم أحد الفنانين المشاهير الذي يُدعى "رامبرانت" (Rembrandt). ومما يؤسف له أن نادية فقدت موهبتها عندما تعلمت الكلام. وهناك مثال آخر لشخص كفيف توحدي كان يرسم لوحات مستخدماً الأقلام الشمعية، وكانت لوحاته تباع بنحو ١٠ آلاف دولار أمريكي للوحة الواحدة. وأخيراً، هناك بعض الأشخاص التوحديين الذين لديهم قدرة فائقة على تذكر الطرق وكيفية الوصول من مكان إلى آخر، وقد يستطيعون تذكر تفاصيل دقيقة في الشوارع كعدد الأشجار الموجودة في الشارع. ومنهم أشخاص أصبحوا مهندسين معماريين بارعين [99].

إن كنت تعمل في مركز يخدم أشخاصاً توحديين، فبناء على تقديرات "ريملاند"[221] سيكون هناك طفل من بين كل ١٠ أطفال لديه موهبة خاصة. عليك إذاً ملاحظة وتحديد هؤلاء الأطفال بدقة لمعرفة مواهبهم وتنميتها بشكل يخدمهم في مستقبلهم.

وقد يفقد بعض الأشخاص التوحديين الذين يتصفون بـ "قدرات العالم" بعض هذه المواهب خاصة في الرسم والموسيقى في سن البلوغ أو عندما تتطور لديهم مهارة الكلام. ولا يعرف حتى الآن كيف يكون لبعض الأشخاص التوحديين هذه القدرات الفائقة. وقد طرحت بعض النظريات في هذا الخصوص ولكن لم تثبت صحة أي منها علمياً.

قد يفقد بعض الأشخاص التوحديين العالمين هذه المواهب في سن البلوغ أو عندما تتطور لديهم مهارة الكلام.

فهم الزمن

يعاني الأشخاص التوحديون صعوبات بالغة في فهم الزمن. وبالرغم من أن بعض الأمهات والمعلمين يذكرون أن بعض الأشخاص التوحديين يدركون متى يبدأ برنامج يحبونه في التلفاز على سبيل المثال، الا أن فهم الزمن يقتضي مفاهيم كثيرة وليس

مجرد معرفة مواعيد أحداث روتينية . إن التعلم عن الزمن يتضمن فهم استمراره ومروره، وفهم المستقبل وكيفية تسلسل الأحداث اليومية. رأت "لورنا وينغ" (١٩٩٦)[303] . أن الدليل على صعوبة فهم الأطفال التوحديين للزمن يكمن ضمن أشياء أخرى في سؤالهم المستمر للتأكد من أحداث أو مناسبات مستقبلية ومتى ستحدث (انظر الفصل التاسع). هناك مشكلات أخرى لها علاقة بصعوبة فهم الأشخاص التوحديين للزمن، ومن بينها المصاعب التالية:

الأشخاص التوحديون لا يواجهون صعوبة محددة في تعلم قراءة الوقت من الساعات (إلا إذا كان لديهم تأخر ذهني متوسط أو شديد)، إلا أن مشكلتهم تكمن في فهم استمرار الزمن ومروره.

١ - صعوبة فهم بداية النشاطات ونهايتها.

بعض الأشخاص التوحديين لا يدركون أن النشاطات تنتهي عند موعد محدد. وبالتالي، ربما يصر الشخص التوحدي على الاستمرار في عمل شيء ما لفترات طويلة. وعندما يطلب منه التوقف عنها، يرفض ذلك. كما أنه قد يصعب عليه فهم كيفية البدء بممارسة النشاط. ومثال ذلك أن طفلا توحديا يجلس على طاولة الطعام قد لا يعرف أن الوجبة قد انتهت وقد يستمر في تناول الطعام والجلوس إلى أن يطلب منه شخص آخر مغادرة الطاولة.

إن الصعوبات في فهم الزمان، تمثل أحد الأسباب الرئيسية التي تجعل الأشخاص التوحديين يظهرون سلوكيات غير مناسبة، وهكذا، فإن من الإجراءات الأساسية في تعديل سلوك الشخص التوحدي، توضيح مفهوم الوقت لهذا الشخص (انظر أفكار للتعليم).

٢ - صعوبة قبول الانتقال.

يصعب على كثيرين من الأشخاص التوحديين فهم الانتقال من نشاط إلى آخر أو من مكان إلى آخر. ومثال ذلك أن طفلا توحديا ربما يكون يلعب على جهاز كمبيوتر، وعندما يطلب منه الانتقال إلى نشاط آخر، فقد ينتابه غضب شديد جراء ذلك. ومن الأمثلة الأخرى طفل صغير يصعب عليه الانتقال من نشاط يمارسه على الطاولة إلى نشاطات أخرى يمارسها على الأرض. إنه يستغرق بضع ثواني أو دقيقة كاملة في

بعض الأحيان ليسجل في عقله أنه يحتاج إلى الانتقال من مكان إلى آخر .

٣ . صعوبة الانتظار .

يلاحظ على الأطفال التوحديين في كثير من الأحيان أنهم يصرخون ويغضبون عندما يطلب منهم الانتظار للحصول على شيء ما أو الوقوف في صف انتظارا لدورهم . يحدث ذلك في كثير من الأحيان لأن الطفل لا يفهم متى سيحدث الشيء الذي ينتظره . إنك على سبيل المثال عندما تقول للطفل "بعد قليل" أو "غدا" فإنه قد يفسر قولك بأن الشيء لن يحدث أبداً .

مهارات التصنيف والفرز

تفيد الأبحاث أن التوحد لا يصاحبه عجز في القدرة على تمييز وضعية الخط وطوله وأبعاد الأجسام . ولاختبار مهارات التصنيف البسيطة التي لدى الأشخاص التوحديين ، تم تزويد أشخاص توحديين وأشخاص لديهم تأخر ذهني وأشخاص طبيعيين من نفس العمر العقلي بنماذج مصغرة لأشياء عادية مختلفة الألوان والأشكال والفئات (من مواد غذائية ، وحيوانات ، وقطع أثاث) . وقد وجد أن الأطفال التوحديين اتجهوا لفرز الأشياء حسب أشكالها وفئاتها أكثر من اهتمامهم باللون . إلا أنه لم يعثر على اختلافات كبيرة بين المجموعات فيما يتعلق بالقدرة على التصنيف بشكل عام[276] . نستخلص من ذلك أن الأشخاص التوحديين لا يجدون صعوبة في فرز وتصنيف الأشياء . أما الأشخاص الذين يجمعون بين التوحد والتأخر الذهني فقد يصعب عليهم الفرز والتصنيف ، لكن ذلك ينتج عن التأخر الذهني وليس عن التوحد بذاته .

مهارات التسلسل

تشير مهارات التسلسل إلى القدرة على ترتيب الأحداث أو المناسبات حسب تعاقبها ابتداء من المناسبة التي حدثت أولا ، وانتهاء بالمناسبة التي حدثت أخيرا . يمكن أن يتم ذلك في الذهن ، أو من خلال الصور . وقد يعتمد التسلسل على اللغة ، وقد يكون مكانيا (spatial) أو زمانياً (Temporal) . من أمثلة التسلسل المبني على اللغة تذكر أحداث قصة سمعها الشخص أو قرأها . ومثال على التسلسل المكاني تقديم أربع صور توضح خطوات صعود منزل والنزول عنه . مثال التسلسل الزمني يكون بترتيب صور خطوات الاستعداد في الصباح وغير ذلك من الأحداث الشخصية التي تحدث خلال اليوم .

لا يعاني الأطفال التوحديون صعوبة ظاهرة في ترتيب الأحداث المكانية . إلا أنهم يجدون صعوبة في ترتيب الأحداث الزمنية أو المعلومات المبنية على اللغة[77] . ونكرر أن بعض الأشخاص التوحديين الذين لديهم تأخر ذهني سيجدون صعوبة حتى في ترتيب الأحداث المكانية ، إلا أن ذلك ينتج عن تأثير التأخر الذهني .

ليس من الصعب على الأطفال التوحديين أن يميزوا أنفسهم أمام المرآة[182] ، إلا أنه في الوقت الذي يبدي أشخاص طبيعيو التطور خجلا أو اعتزازا عندما ينظرون إلى أنفسهم في المرآة ، لا يبدي الأشخاص التوحديون هذه المشاعر بنفس الدرجة[60] . وهو ما يعني أن الشخص التوحدي يمكن أن يتعلم معرفة جنسه وعمره واسمه وعنوانه (شريطة أن يكون لديها استعداد من ناحية تطوره العقلي لتعلم هذه المفاهيم) .

اليد المفضلة

كشفت الدراسات عن أن نسبة مستخدمي اليد اليسرى أكثر شيوعا بين الأشخاص التوحديين مما هي عليه لدى الناس عامة ولدى المتأخرين ذهنيا أو ممن يعانون صعوبات التعلم[88] ، ويصل حد تفضيل اليد اليسرى خمسة أضعاف ذلك في الأطفال الطبيعيين[51] . كما أن خاصية تفضيل يد معينة لدى الأشخاص التوحديين تستغرق وقتاً طويلا للثبوت[259] ، فقد يستخدم الأطفال التوحديون اليد اليسرى في أداء مهمة في

يوم من الأيام ثم يؤدونها باليد اليمنى في يوم آخر. وقد تبين أن مثل هذه السلوكيات تستمر لفترة أطول عند مقارنة حدوثها لدى أنداد عاديين أو ممن لديهم تأخر ذهني دون توحد [51].

أفكار للتدخل

نظراً لأهمية التقليد في التعلم، فإن جميع برامج التدخل في التوحد تستهدف تعليم الأطفال التوحديين مهارات التقليد كهدف تعليمي أساسي. وفي بادىء الأمر، ينبغي أن يتعلم الطفل الاستجابة للأمر "سوي زيي". وهنا ينبغي عليك اختيار حركة يستطيع الطفل القيام بها. فإذا كان قادراً على الضغط على زر لعبة معينة، فيمكنك استخدامها لانجاز هذا الهدف. وهكذا، تقول للطفل "سوي زيي"، ثم تضغط على الزر وتنتظر اجابته. وتكرر هذه العملية عدة مرات يومياً. وفي الخطوة الثانية، قدم للطفل ألعاباً أخرى تتطلب حركات بسيطة مثل الضغط عليها، أو صفها واحدة تلو الأخرى. تذكر ان هدفك التعليمي الأول هو تعليم الطفل الاستجابة بشكل مستمر للأمر "سوي زيي".

عندما يفهم الطفل الأمر، علمه التقليد متجها من المهارة الأسهل إلى الأصعب. وبشكل عام، يعتبر تقليد شيء ما بعد رؤيته مباشرة أبسط بكثير من تقليد حركات تمت مشاهدتها قبل فترة من الزمن. نقدم فيما يلي ترتيباً لمهارات التقليد من الأسهل إلى الأكثر صعوبة:

١ . تقليد الحركات على الأشياء مثل: تمشيط شعر دمية، ضغط أزرار على ألعاب، دفع سيارة مصغرة، وضع قطع داخل علب، تركيب مكعبات، وما إلى ذلك.

٢ . تقليد الحركات الدقيقة والكبيرة مثل: اغلاق وفتح اليد، وضع اليد على أعضاء جسم، عمل حركة إشارة (بأصبع ابهامه)، التصفيق، القفز، الجلوس، وغير ذلك.

٣ . تقليد تعابير الوجه.

٤ . تقليد الأصوات.

٥ . تقليد حركات متعددة كممارسة القفز مع بسط الذراعين والساقين.

إذا كنت تعمل في مركز يضم ٣٠ شخصا توحديا، فمن المحتمل جدا أن يملك ثلاثة منهم مهارات عالم. إن استمرار ودقة التقويم والملاحظة سيساعدانك على معرفة أي التلاميذ يملك مواهب يمكن تقويتها وتنميتها بشكل يخدمهم في مستقبلهم.

عندما تَعرض دلائل بصرية كالصور، تأكد من تضمين الكلمة المكتوبة عليها حتى لصغار الأطفال. عندما تقدم الكلمات مع الصور فإنك تساعدهم أيضا على الربط بين الكلمات المكتوبة وصورها. وبهذه الطريقة، يتمكن البعض من تعلم القراءة بشكل غير مباشر.

كما هو الحال في جميع المشكلات التي ترتبط بالتوحد، تختلف شدة ظهور صعوبات فهم الزمن من شخص توحدي إلى آخر. لكي تساعد الطفل على التعامل مع مفاهيم الزمن، علمه استخدام الجداول الزمنية وقراءة الزمن من الساعات. وهذا الإجراء سيسهم في تحسين الكثير من مشكلاته السلوكية ذات العلاقة بالزمن. ولكي تعود هذه الجداول بفائدة، ينبغي التقيد بها وعدم تغييرها بشكل عشوائي. فلنفترض على سبيل المثال أن جدول الطفل اليومي يتضمن ٨ أنشطة بتسلسل محدد، وقام الطفل برؤيتها،

فعليك الا تغير هذه الأنشطة أو تتهاون في اتباعها حتى لا تفقد قيمتها بالنسبة للطفل . ولذلك ، ينبغي أن تخطط لأنشطة الطفل اليومية بحذر قبل أن تعرض الجداول على الطفل .

استخدم دلائل بصرية كلما كان ذلك ممكنا لكي تساعد الطفل على إدراك موعد الانتهاء من نشاط . على سبيل المثال ، أحضر نموذجا للنشاط المنتهي وأبقه أمام الطفل .

استخدم أشياء تساعد على الانتظار . إذا كان المطلوب من الطفل أن ينتظر على سبيل المثال ، فاجعله يلهو بلعبة في يده ، لأنها ستساعده على تحمل مرور الوقت . كما أن استعمالها الدائم سيساعد الطفل على فهم أن عليه الانتظار لبعض الوقت قبل أن يحدث الشيء الذي يريده . ومن الأشياء الأخرى التي يمكن استخدامها "أداة توقيت" أو العد إلى ثلاثة ، أو ربط أغنية معينة بنهاية نشاط ما .

يفضل بعض المعلمين والآباء أن يكون الطفل يميني اليد ، لكن عليك ألا تفرض على الطفل تفضيل يد على الأخرى ، بل اترك الطفل يختار ما هو ملائم له لأنه يختار ما يناسب تكوين دماغه .

اختبر معلوماتك

١) ما أكبر صعوبة يواجهها الأطفال التوحديون في المحاكاة؟

٢) هل المحاكاة صعوبة دائمة؟

٣) رتب مهارات المحاكاة من الأسهل إلى الأصعب.

٤) ما هي نسبة ظهور مهارات العالم على الأشخاص التوحديين؟ وكيف يمكنك توظيف هذه المعلومة على ممارساتك التطبيقية؟

٥) هل يعاني الأشخاص التوحديون من مشكلات حركية؟ ماهي؟

٦) كيف يمكن أن يسبب عدم إدراك المفاهيم الزمنية مشكلة في الحياة اليومية؟

٧) هل يستطيع الأشخاص التوحديون أن يتعلموا مواد نظرية؟

٨) هل تنعدم القدرة على الابتكار لدى الأشخاص التوحديين؟

٩) هل ينبغي أن تفرض على طفل تفضيل اليد اليمنى؟ لماذا؟

الفصل الرابع عشر

الروتين والسلوكيات النمطية المتكررة

مقدمة الفصل

إن السلوك هو كل ما يفعله الشخص بشكل ظاهر . قد يمثل سلوك الأشخاص التوحديين تحديا حقيقيا للذين يعملون معهم . وحيث أن حالات العجز والافراط التي يتصف بها السلوك أكثر وضوحا من حالات العجز في الإدراك وأنها بالغة التأثير على الحياة اليومية ، فإن الأشخاص التوحديين يوصفون بموجب سلوكياتهم الخارجية . نقدم في هذا الفصل وصفا للخصائص السلوكية لدى الأشخاص التوحديين ، والأسباب المحتملة لها ، وبعض الاستراتيجيات التي يمكن اتباعها لخفض تحديات مشكلاتهم السلوكية .

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل :

- السلوكيات النمطية المتكررة .
- التمسك الشديد بالروتين .
- العناد .
- السلوك العدواني .
- أفكار للتدخل .

السلوكيات النمطية والمتكررة

(Stereotypical and Repetitive Behaviors)

السلوكيات النمطية والمتكررة هي سلوكيات يظهرها الأشخاص التوحديون بصورة متكررة. وتكون هذه السلوكيات في معظم الأحيان منتظمة في تكرارها. هناك أسماء مختلفة لهذه السلوكيات، وهي تستعمل جميعا لتعني الشيء نفسه: السلوك النمطي (stereotypical behavior)، والسلوك المتكرر (repetitive behavior) وسلوك الإثارة الذاتية (self stimulatory behavior). وأكثر السلوكيات النمطية حدوثاً في التوحد هي رفرفة الأيدي. إلا أن السلوكيات النمطية تظهر في أشكال عديدة، بعضها يرتبط بالحواس، وبعضها الآخر يرتبط بحركة الأطراف (اليدين والرجلين)، ومنها ما يرتبط بحركة الجسم، ومنها ما لا يرتبط بالحركات، بل يرتبط بالتفكير أو بطقوس محددة (rituals). وهناك إلى جانب ذلك، سلوكيات قد تتعلق بالأشياء وسلوكيات أخرى لا تتعلق بها.

يلاحظ على الأغلبية من الأطفال التوحديين الانشغال بسلوكيات نمطية ومتكررة لساعات طويلة من اليوم، ولاسيما في مراحل طفولتهم المبكرة.

ومن أمثلة هذه السلوكيات ما يلي:

- تحريك كامل الجسم حول نفسه.
- أرجحة الجسم من الخصر وما فوق ذلك (rocking).
- الحملقة في الأضواء.
- الحملقة في الأشياء اللامعة.
- رفرفة اليدين خلال الضوء أو أمام الوجه.
- تدوير الأشياء حول نفسها.
- تذوق الأشياء كلحس الأقلام أو النوافذ.

هناك فرق بين "الحركات النمطية" و"السلوكيات النمطية"، فالسلوكيات النمطية تشمل أكثر من مجرد حركات، حيث تشمل التفكير والطقوس والاهتمامات المنشحوذة على تفكير الشخص.

- شم الأشياء .
- لمس الأنسجة المختلفة بصورة متكررة ولفترات طويلة كقطعة قماش .
- القفـــز .
- المشي على أطراف أصابع القدمين .
- خبط شيء بشيء آخر أو الاستماع لأصوات ميكانيكية أخرى .
- الأفكار المتكررة أو التساؤل المستمر .
- الموسيقى : إن معظم الأشخاص التوحديين وليس كلهم مفتونون بالموسيقى ، وقد يسمعون نفس الألحان أو الأغاني المسجلة على كاسيتات أو أقراص مضغوطة (CDs) مرة بعد أخرى .
- الأفلام : الكثيرون من الأطفال التوحديين يستمتعون بمشاهدة التلفزيون وأفلام الفيديو . وهم في العادة يستمتعون بالأفلام التي تصدر أصواتا ميكانيكية خفيفة وحركات متكررة كالألعاب التلفزيونية . ويفضل الأطفال التوحديون أيضا الإعلانات التجارية التلفزيونية التي تجمع في أغلب الأحيان انطباعات بصرية وموسيقية . من الأفلام التي يحبها الأطفال التوحديون مسلسلات تعرف بـ" توماس ذ تانك اينجن " (Thomas the Tank Engine)، وهي أفلام تتصف بالتكرارية والأصوات الميكانيكية . إلا أنه عندما تم عرض هذه الأفلام على مجموعة من الأطفال التوحديين العرب في مركز جدة للتوحد، لم تنل هذه الأفلام إعجابهم، بل كان فيلم " قصة لعبة " (Toy Story) هو الاختيار الأول لهم بشكل عام .
- ألعاب كمبيوتر : وحيث أن ألعاب الكمبيوتر تميل إلى التكرار (بمعنى أن نفس

الشاشة والحركات تظهر مرات عديدة)، وحيث أن الأصوات تميل إلى الميكانيكية وانخفاض النبرة، فإن الكثيرين من الأطفال التوحديين يتعلقون بهذه الألعاب.

- الاهتمام بموضوع أو اثنين فضلا عن كل شيء. ويبقى هذا الاهتمام مستحوذاً على فكر وتصرف الشخص التوحدي.
- وفي حالات قليلة: يعضون أنفسهم، أو يقرصون أنفسهم، أو يشدون شعرهم أو يصفعون أنفسهم، أو يخبطون رؤوسهم، وما شابه ذلك من أشكال إيذاء النفس.

كم هم الأشخاص التوحديون الذين يمارسون سلوكيات نمطية متكررة؟

يبدو أن ليس لدى المصابين بمتلازمة أسبرجر حركات نمطية متكررة، بل يتخذ السلوك المتكرر صورة التعلق بأشياء وموضوعات محددة تستحوذ على كل اهتمامهم.

كل الأشخاص التوحديين يظهرون سلوكاً أو مجموعة من السلوكيات النمطية المتكررة كالتي سبق ذكرها. إلا أنها لا تظهر على جميعهم بشكل حركات متكررة كرفرفة الأيدي. لكنها لدى بعض الأشخاص التوحديين، ولا سيما ذوي الأداء المرتفع منهم، تظهر كأفكار متكررة، أو تكرار طرح نفس الأسئلة مرة بعد أخرى (التساؤل المستمر)، أو الحديث المتكرر عن موضوع معين[258].

هل تظهر حركات نمطية متكررة لدى الأطفال الطبيعيين وغيرهم من الأطفال الذين لديهم أنواع أخرى من تأخر التطور؟

لاحظت تشيريستا ودون (١٩٩٠)[80] أن الأشخاص الطبيعيين يمارسون بعض

في تجربة للكشف عن مدى حدوث حركات نمطية متكررة لدى غير التوحديين، جرت مقارنة بين مجموعتين[170]. تكونت المجموعة الأولى من ١٨٥ شخصا بالغا ممن لديهم

توحد وتأخر ذهني شديد، وتكونت المجموعة الثانية من ١٠٦٠ شخصا بالغا لديهم تأخر ذهني شديد دون توحد. وقد وجد أن ٧٥٪ من أفراد المجموعة التوحدية كانوا يمارسون حركات نمطية متكررة، بينما مارسه من المجموعة غير التوحدية ٧٪ فقط. وقد تحدث هذه السلوكيات أيضا لدى الأطفال العاديي التطور والأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم أو اضطراب قصور الانتباه والحركة المفرطة (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)[298]. وهكذا، فإن الحركات النمطية المتكررة قد تحدث لدى أشخاص غير التوحديين. إلا أن الأشخاص التوحديين تظهر لديهم هذه السلوكيات أكثر بكثير، وتظهر سلوكياتهم بشكل مختلف وتستمر لفترة أطول كثيرا.

الحركات المتكررة عندما يشعرون بتوتر أو قلق. فكر في الحالة التالية، مفترضا أنك تنتظر نتائج أحد الامتحانات أو تتوقع حدثا هاما، ربما تهز ساقك، وربما تضرب الطاولة بأصابعك، وربما تحرك جسمك إلى الخلف وإلى الأمام، إلا أن سلوكياتك في هذه الحالة تكون قصيرة في مدتها، فلا تدوم إلا ثواني أو بضع دقائق، ويمكن إيقافها بطريقة إرادية وسهلة. أما الأشخاص التوحديون، فقد تدوم لديهم الحركات التكرارية فترات تقاس بالساعات، ومن الصعب عليهم كبح هذه السلوكيات أو إيقافها.

لماذا يظهر الأشخاص التوحديون سلوكيات نمطية متكررة؟

هناك تفسيرات عديدة لما تؤديه هذه السلوكيات لدى الأشخاص التوحديين، ومن بينها:

١ . التخفيف من شحنة مثيرات يصعب عليهم تحملها.

ترى غراندين[99] أن السلوكيات النمطية المتكررة تحدث عندما يتعرض الطفل التوحدي لشحنة ضخمة من المثيرات البيئية دون أن يتمكن من معالجتها. وبهذا المعنى، قد يمارس سلوكيات نمطية متكررة لإغلاق مصدر الإحساس والإثارة الذي يأتيه من البيئة. في الحالات التي تأتي فيها أصوات كثيرة من اتجاهات مختلفة كأصوات أشخاص يتحدثون، وأصوات تصدر عن التلفزيون، وأصوات أشخاص يدخلون ويخرجون على سبيل المثال، يلجأ بعض الأطفال التوحديين عادة إلى زيادة سلوكياتهم النمطية المتكررة. عند مراقبة هؤلاء الأطفال يبدون وكأنهم يعيشون في

الدكتورة "غراندين" تحذر من ترك الطفل يمارس حركات نمطية لأكثر من ساعة واحدة في اليوم لأنها تعتقد أن هنالك احتمال الإضرار بالجهاز العصبي عندما لا يتلقى الدماغ معلومات كافية من البيئة.

عالم خاص بهم يديرون ظهورهم للناس في أكثر الأحيان ولا ينظرون إلا إلى ما يفعلونه في تلك اللحظة. وفي مثل هذه الأوقات، ربما يترك الوالدان أو المعلم الطفل ليفعل ما يشاء لأنه هادئ ولا يطلب شيئاً. إلا أن الدكتورة "غراندين" تحذر من ترك الطفل يمارس تلك السلوكيات لأكثر من ساعة واحدة في اليوم لأنها تعتقد أن ذلك قد يؤثر على ما يتعلمه الطفل بوجه عام لأن هذه السلوكيات قد تقلل من المعلومات التي يتلقاها الطفل من البيئة (والتي تساعده على التعلم). ونتيجة لذلك، هناك احتمال الإضرار بالجهاز العصبي عندما لا يتلقى الدماغ معلومات كافية من البيئة.

يرى البعض أن تعديل مستوى الإثارة لدى الأشخاص التوحديين هو أحد الأسباب الباعثة على السلوكيات النمطية المتكررة.

٢. الحركات السلوكية هي مصدر متعة للشخص الذي يمارسها.

قد يكون هناك أسباب عديدة تجعل من السلوك نفسه مصدر متعة. أول هذه الأسباب أن السلوك قد يعكس أحاسيس ممتعة، وأن هذه الأحاسيس الممتعة تبقي الطفل منهمكا بذلك النوع من السلوك. وإلى جانب هذه النظرية، من المحتمل أيضا أن هذا السلوك يساعد الطفل على تحقيق شيء ما، كالحصول على اهتمام الآخرين أو التهرب من عمل شيء ما. وعلى كل حال، عندما يمارس أطفال توحديون هذه السلوكيات عندما لا يكون هناك أحد ينظر إليهم، لا يكون سبب ممارسة الحركات النمطية هو جذب انتباه الآخرين.

ترى "فريث" (١٩٨٩)[79] أن الأطفال التوحديين يمارسون هذه السلوكيات لأنهم غير قادرين على معالجة المعلومات كوحدة كاملة. وهكذا يبقى عالمهم مجزأ ويركزون اهتمامهم على تفاصيل جزئية من حياتهم، وتبدو هذه السلوكيات كامتداد لهذا الشكل من التفكير لأنها عديمة المعنى (كما تبدو لنا).

متى تحدث هذه السلوكيات؟

تحدث الحركات المتكررة بمعدل أكبر في أوقات مختلفة من حياة الطفل أو أثناء أوضاع اجتماعية مختلفة[122]. وأكثر ما تشاهد هذه السلوكيات لدى الأطفال في حالات الهياج أو القلق أو الاضطراب. ومن المحتمل أن تحدث أيضا عندما لا يكون الطفل

منشغلا بنشاطات بناءة . وأما إذا كان الطفل منشغلا بنشاط بناء، فقد تكون حركات السلوك النمطي عند أضيق الحدود أو معدومة . كما أنه عندما تكون متطلبات العمل كثيرة جدا أو شديدة الصعوبة على الأشخاص التوحديين، يرتفع احتمال إظهارهم لسلوكيات متكررة من أنواع مختلفة[41] . وبالإضافة إلى ذلك، تنخفض هذه السلوكيات لدى الأطفال الذين تعلموا التواصل[41] .

أجرى "ويليمسون-سوينكلز" وزملاؤه (١٩٩٨)[297] دراسة تم فيها ملاحظة ظهور الحركات النمطية المتكررة في ثلاثة أوضاع مختلفة وهي : القلق أو التوتر، أو السعادة، أوما بينهما أي الهدوء أو سكون النفس (composure) (حيث لا حزن ولا سعادة) . وقد قسموا هذه الحركات إلى الفئات الخمس التالية :

١ . الحركات الطقوسية (Ritual) : سلوك نمطي متكرر يتكون من أكثر من فعل حركي واحد ويتم تكراره مرة بعد أخرى (كأن يدور حول نفسه مرة، ثم يصفق أو يجلس على كرسي) .

٢ . الحركات الحسية منخفضة الشدة (Low Intensity Sensory) : تشتمل على سبيل المثال سلوكيات كالنقر الخفيف (tapping)، والفحص البصري للأشياء، والعبث بأقلام الرصاص .

٣ . الحركات الحسية عالية الشدة (High Intensity Sensory) : تشتمل هذه السلوكيات على إيذاء النفس، كأن يصفع الطفل نفسه أو يخبط رأسه بشيء .

٤ . حركات الجذع : ومنها القفز والتأرجح (rocking) .

٥ . حركات الأطراف : تشتمل هذه الحركات على رفرفة اليدين، وهزهزة الساقين، وتحريك اليدين أو الأصابع .

عندما يسعد الطفل التوحدي، قد تراه يرفرف بيديه، أو يحرك جذعه، أو يقفز، وفي الغالب تظهر مثل هذه السلوكيات في أوضاع السعادة لفترات قصيرة.

الحركات النمطية المتكررة في أوضاع السعادة : وجد الباحثون أن الأطفال التوحديين في هذه الأوضاع أكثروا من حركات الأطراف والجذع ، حيث شكلت بوجه التقريب ٨٩٪ من جميع الحركات المتكررة في أوضاع السعادة . والبعض الآخر منها كانت السلوكيات الطقوسية . وندر حدوث الحركات الحسية في هذا الوضع ، ولاسيما الشديدة منها . وكانت ممارسة الحركات المتكررة أقصر من حيث مدتها بالمقارنة مع الأوضاع الأخرى . ويمكن استنتاج أن وظيفة الحركات المتكررة في أوضاع السعادة هي تعديل مستوى الإثارة .

الحركات النمطية المتكررة في أوضاع سكون النفس : في فترة السكون ، كانت الحركات الحسية منخفضة الشدة مهيمنة ، ويليها حركة الأطراف ، ثم الحركات الطقوسية (Rituais) . وقد مارس الأطفال الحركات المتكررة لمدة أطول من ممارستهم لها في أوضاع السعادة وأوضاع التوتر . وقد استنتج الباحثون أن وظيفة الحركات المتكررة في هذه الأوضاع هي المتعة ، أو للفت انتباه الآخرين . كما أعطى هذا السلوك دليلا إضافيا على أن عدم انشغال الطفل بأنشطة يزيد من مستوى اظهاره لحركات نمطية متكررة .

عندما يقوم الطفل التوحدي بإيذاء نفسه (وهو سلوك يظهر لدى ١٠-١٥٪ من التوحديين)، فإن هذا دليل كبير على أنه متوتر إزاء عدم فهمه للبيئة من حوله.

الحركات النمطية المتكررة في أوضاع التوتر والقلق : كانت الحركات الحسية منخفضة الشدة مهيمنة أثناء فترة التوتر . يلي ذلك حركات الجذع ، ثم حركات الأطراف ، ثم الحركات الحسية عالية الشدة (إيذاء النفس) والتي كان ظهورها مضاعفاً أكثر من ٥ مرات عند مقارنتها بأوضاع السعادة (حيث كان ظهورها أمراً نادر الحدوث) ، و٣ مرات عند مقارنتها بأوضاع السكون . وبالإضافة إلى ذلك ، مارس الأطفال الحركات المتكررة لمدة أطول من ممارستهم لها في أوضاع السعادة ، وأقصر من

ممارستهم لها في أوضاع سكون النفس.

وقد وجد الباحثون أن سرعة نبض قلوب الأشخاص التوحديين في أوضاع التوتر زادت قبل بدء السلوك النمطي المتكرر وانخفضت بعده. ويوحي ذلك بأن تلك السلوكيات تقوم بوظيفة التهدئة للشخص التوحدي.

وهكذا، تختلف نوعية الحركات المتكررة، ومدتها، وشدتها، ووظيفتها في أوضاع مختلفة.

ماذا يقول الأشخاص التوحديون عن السلوكيات النمطية المتكررة؟

عندما كنت مشغولة الذهن إلى حد كبير بتدوير قطعة نقود أو غطاء، لم أكن أرى شيئاً أو أسمع شيئاً. كان الناس من حولي أجساما شفافة، ولم يكن ممكنا لأي صوت أن يدخل ساحة اهتمامي، حتى الأصوات المفاجئة منها لم تكن تبعدني عن عالمي. كنت مثل الصماء. ولكني عندما كنت أدخل عالم الناس، كنت شديدة الحساسية للأصوات.

(Grandin & Scenario, 1986, p. 23)

كنت أصر بأسناني لأمنع الضوضاء المزعجة وغير المتوقعة والتي لا معنى لها من الدخول إلى عقلي. وكان غناء لحن مكرر والدندنة المستمرة يؤديان نفس الغرض.

(Williams, 1994, p. 29)

هل تختفي هذه الحركات المتكررة مع نمو الأطفال التوحديين؟

تحدث الأشكال الحركية والحسية من هذا السلوك لدى الأطفال عادة، ثم تنخفض إن لم تختف في مرحلة البلوغ في معظم الحالات. وعندما يكبرون، ربما تأخذ هذه السلوكيات شكل الطقوس (rituals) أو الاهتمام بموضوعات محددة. وهكذا، فإن الطفل الذي اعتاد أن يرفرف يديه أو يضرب على قدميه أو يحدق نظره في أشياء لامعة خلال طفولته يحتمل أن يتخلص من هذه السلوكيات في بلوغه. ولكنه قد يتطور لديه اهتمام أو نزعة قوية حول تعلم موضوع خاص. ومع ذلك، فإن الأشخاص التوحديين الذين لديهم أيضا تأخر ذهني شديد قد يستمرون في ممارسة هذه السلوكيات بكثرة حتى في مرحلة البلوغ. ويقدر أن حوالي ٧٥٪ من الأشخاص التوحديين البالغين الذين لديهم أيضا تأخر ذهني شديد سيستمرون في ممارستها[170].

تتجه الحركات المتكررة إلى النقصان أو الاختفاء تماما في مرحلة البلوغ.

التمسك الشديد بالروتين

(Strict Adherence to Routine)

الروتين كلمة تشمل عناصر عديدة، وقد يتراوح الروتين بين ممارسة نشاط بسيط بنفس الطريقة، وتنظيم اليوم كله أو الأسبوع كله بطريقة تبين ما سيتم عمله، وتبين تسلسل ذلك، ووقت فعل الأشياء، والطرق التي سيتم العمل بها. لقد وضع كل منا نوعا من الروتين لجوانب معينة من حياته، وتصبح هذه الروتينات طقوسا منتظمة لنا. فالذهاب إلى العمل في وقت معين والعودة منه في وقت محدد يشكلان شكلاً من أشكال الروتين؛ واتخاذنا نفس الطريق كل يوم عندما نتوجه إلى أعمالنا هو شكل آخر من أشكال الروتين؛ وقراءة الجريدة أثناء تناول الفطور في الصباح هو شكل آخر أيضا.

أننا بوجه عام لا نحب التغيرات الكثيرة على روتيننا، بل نحب أن تبقى الأمور ثابتة. وعندما تقع الفوضى في بعض جوانب الروتين الذي نعيشه، فقد نحس بالانزعاج ونحاول أن نعمل كل ما نستطيع لإعادة الأمور إلى ما كانت عليه أو نجعلها في وضع يناسبها.

إن تمسك الأشخاص التوحديين بالروتين هو طريقتهم الخاصة في فهم بيئة يصعب عليهم فهمها.

وبالإضافة إلى ذلك، هناك أشخاص كثيرون يصرون على أن توضع ملابسهم في أماكن معينة من الخزانة، ومواد الزينة في مكان معين، وإذا نقل شخص هذه الأشياء من أماكنها فقد يزعجهم ذلك إلى حد كبير. وقد يختار أحدنا أيضا مكاناً خاصاً في المنزل يجلس عليه، ككرسي في غرفة التلفاز على سبيل المثال، " ويا ويل من يجلس في مكانه " . وهكذا، فإن معظمنا يحب نوعا من الروتين في حياته لأنه يساعد على تنظيم حياتنا وقد يشعرنا بالأمن. عندما تحدث تغيرات كثيرة على روتيننا المعتاد، نشعر بفقدان الأمن.

حاجة الأشخاص التوحديين إلى الروتين مضاعفة، فهم بحاجة كبيرة إلى إبقاء الأشياء على حالها. وهناك تفسير محتمل لذلك يعزى إلى مصاعبهم الإدراكية: فإذا عجز الأشخاص التوحديون عن الانتباه إلى التفاصيل الهامة وركزوا انتباههم على جزئيات تبدو غير هامة، وإذا وجدوا صعوبة في تعميم المفاهيم والتعلم من الأخطاء، وإذا غابت المرونة في أشكال تفكيرهم بشكل يمنعهم من فهم أن هناك أكثر من طريقة واحدة لفعل الأشياء، فإن هذه العوامل تمنع الشخص التوحدي من فهم بيئته. وبالتالي، يصبح التقيد بالروتين الطريقة الوحيدة لفهم بيئة غير واضحة. وهكذا، فإنه يلزمهم أن تبقى الأشياء بنفس الصورة لأن تلك هي الطريقة التي يمكنهم بها أن يفهموا ما حولهم.

بعض أشكال التمسك بالروتين لدى الأشخاص التوحديين:

- المحافظة على نفس أمكنتهم على الطاولة.
- إبقاء نفس الأشياء مرتبة بنفس الطريقة تماما.
- مشاهدة نفس القناة التلفزيونية دائما.

- القيام بسلسلة من الحركات قبل أداء نشاط ما، كالدوران حول النفس مرتين قبل الجلوس[303].
- الإصرار على قيام أحد الوالدين بشيء معين بنفس الطريقة في كل مرة. فقد يرغب الطفل في أن يأخذ والده حقيبة معينة إلى عمله، أو يريد أن يأخذه والده إلى المدرسة كل يوم، فإذا قاد السيارة به شخص آخر فقد يغضب الطفل.
- الإصرار على اتباع نفس الطريق لإيصاله إلى مكان معين.
- الإصرار على تشغيل نفس الأغنية أثناء نشاط معين، كالركوب في السيارة.
- التعلق بأشياء معينة ورفض مفارقتها كالدمى والعلب الفارغة وقطع القماش وما إلى ذلك.
- اللعب بطريقة معينة بدمية واحدة فقط أو بشيء واحد.
- الشرب من كأس واحد دون غيره.

وبالرغم من أن كل الناس يتمسكون بروتين معين من نوع أو آخر، فإن هناك فروقاً بين خصائص السلوكيات الروتينية لدى الأشخاص التوحديين وغيرهم، وسنستعرضها في الجدول التالي:

جدول ١٤-١: التمسك بالروتين لدى الأشخاص الطبيعيين والأشخاص التوحديين

خصائص السلوكيات الروتينية لدى شخص عادي	خصائص السلوكيات الروتينية لدى شخص توحدي
١ . احترام حاجات الآخرين: إننا نفهم كيف تؤثر سلوكياتنا على غيرنا . إننا على سبيل المثال لانطالب ببقاء الأنوار مطفأة أثناء وجود الناس ، أو نصر على مشاهدة نفس القناة التلفزيونية وبنفس شدة الصوت طيلة الوقت .	١ . عدم احترام حاجات الآخرين: الأشخاص التوحديون لايدركون في أغلب الأحيان كيف تؤثر سلوكياتهم الروتينية على الآخرين ، فقد يصرون على سبيل المثال على مشاهدة نفس القناة لساعات عديدة ، دون اعتبار لغيرهم من الناس الموجودين والذين يريدون أن يشاهدوا قنوات أخرى .
٢ . المرونة: إننا ندرك أن هناك أكثر من طريقة لعمل الأشياء . كما أنه إذا منعتنا بعض الظروف من اتباع الروتين المعتاد (في السفر أو استقبال الضيوف أو غير ذلك)، فإننا في العادة لا نقع فريسة لنوبة غضب .	٢ . الافتقار إلى المرونة: إنهم لا يدركون الطرق المختلفة لتحقيق نفس النتائج . إنهم يتعلمون طريقة واحدة لعمل شيء ما ، ويصبح من الصعب عليهم تغيير هذه الطريقة ، وقد تحدث لهم نوبات غضب شديد نتيجة لتغيير الروتين .
٣ . يتركز الروتين حول الأحداث الرئيسية في حياتنا: تتضمن الأحداث الرئيسية نشاطا كأوقات استيقاظنا في أيام العمل ، وأماكن الأشياء التي يكثر استخدامنا لها في حياتنا اليومية ، وجداولنا الزمنية ، وأوقات طعامنا ونشاطاتنا الرياضية . إننا عادة لا	٣ . أكثر ما تركز سلوكياتهم الروتينية على أحداث بسيطة: يغلب أن تتضمن هذه الأحداث أشياء كطريقة اللعب بدمية معينة أو نوع الحقيبة التي يأخذونها إلى المدرسة أو الفيلم الذي يشاهدونه أو الطعام الذي يتناولونه وما إلى ذلك .

جدول ١٤-١ : التمسك بالروتين لدى الأشخاص الطبيعيون والأشخاص التوحديون

خصائص السلوكيات الروتينية لدى شخص عادي	خصائص السلوكيات الروتينية لدى شخص توحدي
تملك روتينا لوضع أشياء معينة في مساحات تقاس بالسنتمترات، أو لقراءة نفس الكتاب كل يوم، أو مشاهدة نفس الفيلم، أو الضرب على أقدامنا مرتين قبل أن نجلس على كرسي.	
٤ . فهم داخلي لتسلسل أوقاتنا ومناسباتنا: إننا نستطيع أن نحتفظ بتسلسل نشاطاتنا اليومية في ذاكرتنا، وإذا نسينا جداول توزيع أوقاتنا في البيت، سنبقى نعرف الأحداث الرئيسية في يومنا، ونستطيع أن نمضي في طريقنا دون أن نضل ونقلق.	**٤ . الافتقار إلى الفهم الداخلي للتسلسلات والأحداث الموقوتة:** ليس لديهم الفهم الداخلي لتسلسل جميع الأحداث اليومية. إن معظمهم يصعب عليهم تكوين روتين لأحداث يومهم، وفهم مرور الزمن، وتسلسل النشاطات التي سيتم القيام بها.

هل يتصف الأشخاص التوحديون بالعناد؟

مع أنه قد يكون من الصعب على الذين يتعاملون مع أشخاص توحديين أن يصدقوا أن الأشخاص التوحديين غير عنيدين، إلا أن الدراسات لم تؤيد فكرة أن الأشخاص التوحديين أكثر عنادا من الأطفال الآخرين 284

كثيراً ما يقول الأشخاص الذين يعملون أو يعيشون مع أشخاص توحديين أنهم عنيدون ويظهرون سلوكيات سلبية. إلا أن السلوك السلبي ليس بالضرورة صفة موجودة في التوحد. وفي حقيقة الأمر، عندما يسلك الأشخاص التوحديون سلوكا غير ملائم، فإن ذلك يرجع إلى عوامل معينة إذا أخذت بعين الاعتبار وتم تفاديها، فإن مثل هذه السلوكيات تنخفض عادة. وفيما يلي تلخيص نتائج مجموعة من الدراسات عنيت بقياس مدى ظهور السلوكيات السلبية والعناد لدى الأشخاص التوحديين.

١ . أظهرت دراسة أجريت على ١٩ شخصا توحديا تتراوح أعمارهم بين ١٢-٢٧ سنة أن للمتغيرات البيئية علاقة مباشرة بمستوى السلوكيات غير الملائمة[284] . فقد وجد الباحثون في هذه الدراسة أن الأشخاص التوحديين بوجه عام كانوا يتصرفون بطريقة ملائمة في الأوضاع المنظمة ، وبخاصة عندما تكون هذه الأوضاع مألوفة لديهم .

٢ . ومن ناحية أخرى ، كانت السلوكيات غير الملائمة مرتبطة بصعوبة المهام نفسها : فكلما زادت صعوبة المهمة ، زاد احتمال ظهور سوكيات غير ملائمة[48, 130] .

٣ . ترتبط نوعية السلوكيات أيضا بطبيعة جدولة المهام وتنظيمها . فإذا رتب الأداء بحيث توزع المهام الصعبة بين المهام السهلة ، فإن ذلك يزيد من السلوكيات الملائمة[217] .

٤ . عندما أعيد تنظيم الغرفة بما يتناسب مع حاجة الأطفال إلى جعل الأشياء أكثر وضوحا ، وعندما تم تغيير الجداول لإحداث توازن بين المتطلبات الدراسية وسهولة المهام ، وعندما أضيفت إلى بيئة الدراسة مواد وتجهيزات خاصة باللعب وممتعة ، انخفض ظهور سلوكيات العناد وزادت السلوكيات الايجابية للأطفال التوحديين[193] .

٥ . للغة اللفظية علاقة مباشرة بسلوك الأشخاص التوحديين ، فعندما يطلب من الأطفال التوحديين إعطاء إجابات لفظية ، يزداد لديهم سلوك العناد[285] . كما أن القدرة اللغوية للشخص التوحدي لها علاقة أيضا بملاءمة سلوكه .

فالأشخاص القادرون على الكلام هم أكثر مطاوعة لغيرهم بشكل عام[47,285]. وهكذا، فإن سلبية الأطفال التوحديين ومشكلاتهم السلوكية تنتج في كثير من الأحيان عن عدم قدرتهم على اتباع المتطلبات اللفظية التي لا يفهمون منها ما هو متوقع منهم أن يفعلوه[280].

وبناء على ماسبق، فإن الأشخاص التوحديين ليسوا أكثر قابلية من غيرهم للاتصاف بسلوكيات العناد[47]. وفي حقيقة الأمر، بينت إحدى الدراسات أن الأطفال التوحديين كانوا أفضل من الأطفال الآخرين الذين يماثلونهم سنا في اتباع وتطبيق سلوكيات كاتباع أنظمة المدرسة والالتزام بآداب المائدة إذا تعلموها بالطريقة الصحيحة[278]. وفي ضوء ذلك، فإن سلوكياتهم السلبية هي في العادة تعبير عن بعض احتياجاتهم ومخاوفهم التي لا يستطيعون التعبير عنها بطرق ملائمة.

هل يمارس الأشخاص التوحديون سلوكيات عدوانية؟

يشير العدوان إلى جميع السلوكيات التي يقصد منها توجيه أذى جسدي ونفسي إلى أشخاص آخرين...

إن معظم الأشخاص التوحديين لا يمثلون تهديدا لحياة أي شخص يتعامل أو يعمل معهم. الا ان هناك أقل من ١٥٪ من الأشخاص التوحديين يظهرون سلوكيات عدوانية بشكل مستمر. وهم يعانون عادة تأخراً ذهنياً شديداً إلى جانب التوحد[91]. وهناك بعض الأشخاص التوحديين ممن يرتفع أداؤهم العام يظهرون سلوكيات تؤذي الغير، إلا أنها لا تظهر بشكل مستمر بل يندر حدوثها لديهم.

تبين أن السلوكيات العدوانية وسلوكيات إيذاء الذات لدى الأشخاص التوحديين يمكن خفضها كثيرا إذا تعلموا طرقا...

ولكن ما الذي يجعل الأشخاص عدوانيين؟ كما هو الحال في السلوكيات السلبية، قد تنطلق العدوانية نتيجة للألم والإحباط. إلا أن الخبرات الاجتماعية المبكرة التي يكتسبها الأشخاص الطبيعيون تجعلهم يبحثون لكل من الألم والإحباط وسيلة أكثر

إيجابية، أو معالجة الإحباط بوسائل غير عدوانية كالتواصل مع الغير. أما الأشخاص التوحديون الذين يظهرون العدوانية، فلا يملكون هذا النوع من الفهم. وعلى كل حال، فقد كشفت نتائج البحث مرة بعد أخرى عن أن الأشخاص التوحديين عندما يتعلمون التعبير عن احتياجاتهم، تتجه جميع أشكال السلوكيات العدوانية لديهم إلى الانخفاض 41.

الخلاصة

يُظهر الأشخاص التوحديون مجموعة كبيرة من السمات السلوكية.. هذه السلوكيات تنتج عادة عن الصعوبات الإدراكية التي يعيشونها. ومن أكثر السمات السلوكية المعروفة لديهم السلوك النمطي المتكرر. وقد تأخذ هذه السلوكيات أشكالا عديدة ربما تكون لها علاقة بالحواس أو الجسم أو الأشياء، أو تتجسد في صورة أفكار وتساؤلات متكررة. وفي حالات نادرة قد تتمثل في إيذاء الذات. إن معظم الأشخاص التوحديين يظهرون نوعا ما من أنواع السلوكيات المتكررة. وفي مرحلتي المراهقة والبلوغ، تنخفض عادة الأشكال الحسية والحركية أو تختفي نهائيا ليحل محلها أفكار وتساؤلات متكررة أو نزعة قوية للتعلم أوالتحدث عن أشياء معينة. وبالإضافة إلى ذلك، ينشيء جميع الأشخاص التوحديين روتينات لأنفسهم، ويغضبون لتغييرها. هذه الروتينات في معظم الأحيان تركز على أمور صغيرة ولا علاقة لها بتسلسل الأحداث أو البرامج اليومية، وإنما تركز على فعل أشياء معينة بنفس الطريقة في كل مرة. هذه السلوكيات الروتينية تجعل الحياة مفهومة بصورة أفضل للأشخاص التوحديين الذين تعيق مشكلاتهم الإدراكية قدرتهم على فهم البيئة بشكل تام. ولذلك، فإنهم يبقون في حاجة إلى مساعدتنا في تنظيم أمور يومهم الرئيسية،

تمكنهم من التعبير عن احتياجاتهم 41.

تدل الأبحاث على أن نسبة الأشخاص التوحديين الذين يؤذون أنفسهم من خلال خبط رؤوسهم وعض أيديهم وما إلى ذلك انخفضت في العشرين سنة الأخيرة، وذلك نتيجة لما طرأ على طرق التدخل في التوحد من تطورات إيجابية 246.

والمساعدة على فهم تسلسل هذه الأشياء. أما بالنسبة للعناد، والذي يغلب أن يوصف به الأشخاص التوحديون، فقد بينت الدراسات أن الأشخاص التوحديين ليسوا أكثر عناداً من غيرهم عندما تؤخذ احتياجاتهم بعين الاعتبار. وأخيراً، فإن السلوكيات العدوانية وسلوك ايذاء الذات يظهران لدى أقل من ١٥٪ من الأشخاص التوحديين، ولاسيما من يعاني تأخراً ذهنياً شديداً إضافيا، وتتجه مثل هذه السلوكيات إلى الانخفاض في بيئات منظمة وعندما يتعلمون التعبير عن أنفسهم.

أفكار للتدخل

قبل أن نطلب من الشخص التوحدي أن يسلك بطريقة جيدة، وأن يفعل ما يطلب منه، علينا أيضا أن نقوم بالدور المتوجب علينا في هذا الخصوص. لقد أثبتت الأساليب التالية نجاحها في تحسين سلوكيات الأشخاص التوحديين ببراهين علمية:

- وزع المهام التي يعرفها الطفل بين المهام التي لا يعرفها (صعب، أسهل، صعب، أسهل).
- نظم البيئة.
- أضف عنصرا ممتعا إلى خطة تعليمه.
- وازن بين المتعة ومهام التعليم.
- لا تكثر من استخدام المعلومات اللفظية. وهذا لا يعني ألا تتكلم مع الطفل. فقد شوهد بعض المعلمين يفسرون ذلك بأن على المعلم ألا يتحدث مع الطفل إطلاقا. ولكن كيف يفترض أن يتعلم الطفل اللغة إذا لم يسمعها؟ ما نقصده هنا عدم الاستخدام المكثف للغة، وليس هناك من تحديد واضح

للمقصود بكلمة "مكثف" ، الا انك إذا كررت نفس التعليمات اللفظية مرة بعد أخرى ، وتحدثت مرة كل ١٥ ثانية ، فإن ذلك يعتبر استخداما مكثفا .

- لا تطلب منهم كمية كبيرة من الاجابات اللفظية .
- تأكد من أن المهام التي تقدمها إلى الأشخاص التوحديين ليست شديدة الصعوبة . وكما قلنا في حالة الاستخدام المكثف للمعلومات اللفظية ، قد تكون هذه نصيحة خادعة لأن البعض قد يفسرها على أنها الاكتفاء بتقديم نشاطات يسهل على الأشخاص التوحديين أداؤها . إلا أن المقصود هنا ليس كذلك . إنك في حاجة إلى أن تتحدى الأشخاص التوحديين لكي تساعدهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم . ولكن عندما تقدم لهم مهام صعبة جداً فقد تحتاج أن تفعل أحد الأشياء التالية أو جميعها :

١ . جزيء المهمة إلى عناصر صغيرة .

٢ . أتبع النشاط بشيء يعرف الطفل كيف يؤديه .

٣ . قدم المساعدة عند الحاجة .

خذ في اعتبارك أمرا هاما وهو أن الشخص الذي يستشعر سيطرته على أمور حياته من خلال فهمه لبيئته وقدرته على التنبؤ بما سيحدث لاحقا قد يكون أقل تحمسا على إبقاء الأشياء على حالها تماما، ولذلك زوده بالتنظيم والثبات محدثا تغييرات قليلة جدا في كل مرة.

يعلق الكثيرون من الآباء والأمهات بأن من الصعب عليهم اتباع الروتين الذي يريده الطفل التوحدي . وهم يكثرون من توجيه أسئلة مثل : ماذا لو احتجنا إلى تغييرات جوانب معينة من الروتين بسبب ظروف خارجة عن الإرادة؟ ماذا إذا كنا سنسافر؟ أو كنا سنذهب إلى الطبيب؟ أو كنا سنستقبل ضيوفا يقضون عندنا فترة من الزمن؟ جوابنا هو : لقد أظهرت التجارب أن الأشخاص التوحديين يستطيعون أن يتعاملوا مع التغيرات في روتينهم إذا جرت تهيئتهم قبل أن يحدث التغيير . تهيئة الشخص التوحدي للتغيير يمكن أن تكون من خلال إخباره عن التغيرات (إذا كان الطفل قادرا

على الكلام) . وهناك بديل أفضل هو إعداده للتغيير من خلال استخدام الجداول أو الصور أو الكلمات المكتوبة . نقول على سبيل المثال أكتب على الجدول الزمني للشخص التوحدي عن التغيير الذي سيحدث في الروتين ، أو ضع صورة على الجدول توضح له ذلك .

نظراً لمصاعب الإدراك لديهم في فهم بيئتهم ومفاهيم الزمن ، فإن الأشخاص التوحديين يحتاجون أساليب روتينية مستقرة تصور بعض الأشياء التالية أو كلها :

١ . تسلسل الأحداث خلال اليوم .

٢ . تسلسل الأحداث خلال الأسبوع .

٣ . كيفية البدء بنشاط ما .

٤ . خطوات النشاط .

٥ . الانتقال إلى النشاط التالي .

٦ . متى سيقع النشاط .

٧ . مقدار المدة التي يستغرقها كل نشاط .

٨ . ما يتعلق بالنشاط من مواد وأشخاص .

٩ . الأمكنة التي ستمارس فيها النشاطات .

إن الجداول تقدم وسيلة ممتازة لمساعدة الشخص التوحدي على فهم بيئته . الجداول تبين للشخص ما سيجري في يومه من نشاطات ، وهو أمر في غاية الأهمية للتخفيف من القلق . افرض أنك تذهب إلى حصة جديدة وليس لديك فكرة عن المدة التي

ستستغرقها ولا عما يفترض فيك أن تفعل ولا عن المعلم الذي سيقدم المحاضرة. إنك ستبدأ تسأل نفسك وأنت محتار، هل أنا الشخص الوحيد الذي يشعر بذلك؟ متى سينتهي هذا الأمر؟ هل سأبقى هنا طيلة اليوم؟ متى سأعرف موعد الانتهاء؟ ماهي الموضوعات التي سيتم تناولها هنا؟ وما إلى ذلك من تساؤلات. إن عدم العثور على إجابات لهذه التساؤلات قد يثير لديك التوتر، ولا سيما إذا كانت المحاضرة مملة. إننا جميعا نحتاج إلى القدرة على التنبؤ في حياتنا، وما يميزنا عن الأشخاص التوحديين هو أننا أقدر منهم على فهم العالم بسبب عمليات المعالجة الإدراكية لدينا. وبالتالي، عندما يقع خلل في روتيننا المعتاد، نستطيع أن نحدد عناصر أخرى في بيئتنا تبقى ثابتة. وهكذا ينبغي ألا تلوم الشخص التوحدي الذي يظهر قلقله ويفجر غضبه في بيئة لا تتضح له أبعادها ولا يستطيع التنبؤ بمساراتها. إفعل ما تستطيع لمساعدته على فهم ما يجري في العالم من حوله. إن هذا سيسهم بالتأكيد في التخفيف من مستوى القلق الذي في نفس شخص توحدي، ومن ثم في تقليص سلوكياته السلبية.

عندما يزورن أمكنة جديدة، هيئهم لذلك. أرهم ما يتوقعون مشاهدته باستخدام صور توضيحية. فإذا كانوا سيزورون أطباء في مستشفى، فقد تحتاج أن تريهم وصفا للمستشفى وخطوات ما سيحدث كالتحدث مع موظف الاستقبال، والانتظار إلى أن يصل الطبيب، والدخول إلى عيادته، وإجراء الكشف اللازم، والعودة إلى البيت. وربما تحتاج أن تضيف صورة لشيء محبب للطفل في نهاية السيناريو. وربما تحتاج أيضا تعريفهم على آداب الزيارة حيث لا بكاء ولا صراخ، وضرورة أن يجلس كل طفل بهدوء. وهذا الإجراء ينبغي تطبيقه أيضاً عندما يغيب أحد معلمي الطفل أو عند سفر أحد أعضاء أسرته.

ينبغي أن تتذكر أن الروتين والتمسك برتابة الأشياء يمثلان الطريقة التي يستخدمها الأشخاص التوحديون لفهم العالم. وبسبب المصاعب التي تعم سلوكياتهم، فقد لا ينتبهون لأبرز إشارة في البيئة لكي تساعدهم على فهمها. وهكذا فإن أي تغيير بسيط في الأثاث سيضايقهم، لأنهم قد يظنون أنه حتى ترتيب الأثاث والرائحة والأشخاص والتفاصيل الأخرى ذات العلاقة بالوضع تمثل في حقيقة الأمر جزءا هاما منها. وإن قمت بتعليمهم على الانتباه إلى للملامح الرئيسية للأشياء في بيئتهم، فإن هذا الإجراء سيساعدهم على فهمها، ويخفض بالتالي من إصرارهم على إبقاء الأشياء كما هي.

أدخل الرياضة وتمارين الاسترخاء على روتينهم بشكل يومي، فقد أشارت دراسات عديدة إلى أنها تخفض بشكل ملحوظ من السلوكيات السلبية التي يظهرها بعض الأشخاص التوحديين.

ولأن السلوكيات النمطية المتكررة هي مصدر متعه لمعظم الأشخاص التوحديين، فقد تُستخدم لتحفيز الطفل على فعل شيء ما. فإذا انجز الطفل نشاطا على سبيل المثال كالتلوين أو الكتابة أو اللعب بشكل مناسب، فقد يسمح له بممارستها لبضع دقائق.

اختبر معلوماتك

١) ماهي السلوكيات النمطية المتكررة؟ هات أربعة أمثلة لها.

٢) ما هو الفرق بين السلوكيات النمطية المتكررة والحركات النمطية المتكررة؟

٣) لماذا يمارس الأشخاص التوحديون سلوكيات نمطية متكررة؟ أذكر سببين محتملين.

٤) أي شكل من الحركات المتكررة يغلب ظهورها في أوضاع السعادة؟

٥) أي شكل من الحركات المتكررة يغلب ظهورها في أوضاع التوتر والقلق؟

٦) أي شكل من الحركات المتكررة تظهر في أوضاع القلق والتوتر، ويندر ظهورها في أوضاع السعادة؟

٧) في أي وضع تطول مدة ممارسة الحركات المتكررة؟

٨) صف الفروق بين التفضيل الطبيعي للروتين، والتمسك بالروتين لدى الأشخاص التوحديين.

٩) لماذا يتمسك الأشخاص التوحديون بالروتين؟

١٠) هل الأطفال التوحديون بوجه عام لديهم سلوكيات غير ملائمة؟

١١) كم هم الأشخاص التوحديون الذين يمارسون سلوكيات عدوانية؟

١٢) كيف تهيء الشخص التوحدي للتغيير في روتينه المعتاد؟

١٣) كيف يمكن أن تخفض من مستوى التمسك بإبقاء الأشياء كما هي لدى الأشخاص التوحديين؟

الفصل
الخامس عشر

مهارات الحياة اليومية

مقدمة الفصل

يعاني الكثير من الأطفال التوحديين، ولاسيما في مراحل مبكرة من تطورهم، مشكلات في النوم والأكل ودخول الحمام. وبسبب ما يشكل ذلك من صعوبات على الأسر والمعلمين، نستعرض هذه المشكلات بشيء من التفصيل، ويلي ذلك بعض الاقتراحات التي يمكن اتباعها للتخفيف من وطأة هذه الصعوبات.

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل :

- مصاعب النوم.
- مصاعب قضاء الحاجة (التبرز والتبول).
- مصاعب الاستحمام.
- مصاعب الأكل.
- أفكار للتدخل.

مصاعب قضاء الحاجة (التبرز والتبول)

معظم الأطفال العاديين يتم تدريبهم على قضاء الحاجة بين ٢-٣ سنوات من أعمارهم. وحيث أن التدريب على قضاء الحاجة يتطلب نضجا إدراكيا، فإن الكثيرين من الأطفال الذين لديهم تأخر ذهني يتأخرون في التدرب على قضاء الحاجة (أي في التبرز والتبول). والأطفال الذين يقل عمرهم العقلي عن سنتين، قد لا يتمكنون من تعلم هذه المهارات. ومثل ذلك أيضا نجد أن الكثيرين من الأطفال التوحديين يتأخرون عن الأطفال العاديين في التدرب على قضاء الحاجة. ويبدو أن متوسط العمر المناسب لتدريب الأطفال التوحديين على مهارة قضاء الحاجة يقع بين ٣-٦ سنوات (وقد يتأخر بعضهم كثيرا عن هذا العمر). هذا التأخر في التدريب على مهارة قضاء الحاجة لدى الذين يعانون التوحد ليس مجرد وظيفة من وظائف التطور العقلي فقط، وإنما يدخل في ذلك عوامل أخرى عديدة، من بينها:

١. **المصاعب في فهم وتذكر اللغة**: قد لايفهم الطفل كلمات مثل: نونية، حفاظ، قمامة، حمام، جاف، وسخ، مبلول، ونحو ذلك؛ وهو ما يجعل من الصعب أيضا على الطفل التعبير عن حاجة الذهاب إلى الحمام.

٢. **السلوكيات السلبية والحركات النمطية المتكررة**: تجعل من الصعب على الأطفال التوحديين أن يبقوا جالسين لفترات زمنية طويلة على كرسي الحمام أو النونية (فقد يتطلب الأمر جلوس الأطفال ١٠-١٥ دقيقة خلال فترة التدرب)[146].

٣. **المصاعب الحسية**: قد تفرض المصاعب الحسية مشكلة إضافية. إن بعضهم لا يدرك الإحساس بامتلاء مثانته لأن أدمغتهم لم تسجل هذه المعلومة. ومن الأمثلة على ذلك أن امرأة توحدية وصفت كيف أن مشكلة المعالجة الحسية التي كانت تعانيها تحول دون

قدرتها على التدرب على قضاء الحاجة كما يلي :

وكان لدي أيضا مشكلة أخرى، مع أنها كانت مشكلة لم أفهمها إلا عندما كبرت وأصبحت بالغة لأنني ظننت أن الأمر هو شيء طبيعي وينطبق على كل شخص . لم أستطع أن أحس بحاجتي للذهاب إلى المرحاض. ولذلك ، كان علي أن أفكر بعقلي في حاجتي إلى الذهاب إلى المرحاض . لم أكن أعرف أن لدى الأشخاص الآخرين نظام إشارة يحذرهم من وقت إلى آخر قبل أن يصبح الذهاب إلى المرحاض حاجة ملحة . لم يكن لدي مثل هذا النظام . لم أكن أشعر بشيء على الإطلاق إلى أن يصبح الأمر ملحا ومستعجلا . عندئذ كنت أحس بالحاجة . وعندئذ كان علي أن أجد مرحاضا على الفور . كنت دائما أذهب قبل أن أحس بالحاجة ، وأذهب مرات كثيرة جدا حتى لا أجد نفسي في وقت من الأوقات في حاجة عاجلة .

(Gerland, 1997)

وبالإضافة إلى ذلك ، قد يخاف بعض الأطفال الذين يعانون مصاعب حسية شديدة من صوت الماء المتدفق من سيفون الحمام .

٤ . **القصور الاجتماعي :** إن توجيه المدح اللفظي أو الاهتمام الاجتماعي الذي يشجع الأطفال غير التوحديين على تعلم استخدام المرحاض ، لا يفيد مع الأطفال التوحديين على الأرجح . وهو ما يزيد من حجم التحديات في تدريبهم على قضاء الحاجة .

٥ . **الإصرار على الروتين :** قد يصعب على الأطفال التوحديين اتباع روتين جديد يدربهم على قضاء حاجتهم في المرحاض . إلا أنه عندما يستقر الروتين الذي تدربوا عليه بعد

فترة من الزمن، سيصبح من السهل عليهم دمجه مع روتينهم المعتاد ليصبح جزءا منه . وبالإضافة إلى ذلك، يعتاد بعض الأطفال التوحديين استخدام مرحاض الحمام الذي تدربوا عليه، وقد يمتنعون عن استخدام حمام آخر .

٦ - القصور الإدراكي: قد لا يعرف بعض الأطفال التوحديين ما يفترض فيهم أن يفعلوه في الحمام .

أفكار للتدخل

ينبغي التأكد من عدم وجود مشكلة صحية لدى الطفل تمنعه من التدرب على استخدام المرحاض في التبول أو التبرز . وفي هذا الخصوص يعتبر الإمساك أو الإسهال أو التبول المتكرر أو التبول بمقادير صغيرة أو التبول المصحوب بألم من الأمور الصحية التي تحتاج إلى نصيحة الطبيب .

قبل أن يبدأ تدريب الطفل على برنامج لقضاء الحاجة، يجب أن يكون لديه استعداد لذلك من حيث الإدراك والصحة، وإلا فإن جميع المحاولات لن تنجح . أول ما ينبغي أن تتأكدوا منه كأمهات أو آباء أو معلمات أو معلمين أن يكون الطفل في عمر عقلي يبلغ سنتين على الأقل . ومن الإشارات الأخرى الدالة على استعداد الطفل للتدريب ما يلي .

- كونه ينزعج من الحفاظات المبللة (حيث يحاول سحبها أو تغييرها أو نزعها أو الحصول على حفاظ نظيف ونحو ذلك) .
- كونه يعرف أن مثانته ممتلئة أو أنه في حاجة إلى التبرز .
- قدرته على البقاء جافا لمدة ساعتين في المرة الواحدة .

يمكن أن تستغرق برامج تدريب الطفل على قضاء الحاجة بين شهر واحد وسنة أو أكثر من سنة. يشمل هذا التدريب عدة خطوات يمكن تغطيتها في أوقات مختلفة وبترتيب مختلف. ومن بين هذه الخطوات ما يلي:

- التبول في حوض المرحاض.
- إزالة البراز في حوض المرحاض.
- النظافة.
- ارتداء الملابس بعد قضاء الحاجة.
- تفريغ ماء السيفون.
- غسل اليدين.
- تجفيف اليدين.
- استخدام مختلف الحمامات كحمام البيت وحمامات الأماكن الأخرى.
- طلب استخدام الحمام.
- بقاء الطفل جافا في المدرسة.
- بقاء الطفل جافا في أي مكان آخر.
- بقاء الطفل جافا أثناء النهار.
- بقاء الطفل جافا أثناء الليل.

لا تتوقع أن يتقن الطفل جميع هذه الخطوات في وقت واحد، ولا تحاول تدريبه على جميع هذه السلوكيات في وقت واحد. تذكر أن الشخص التوحدي يصعب عليه أن

يتعلم أكثر من شيء واحد في المرة الواحدة.

إذا وجدت أن الطفل يخاف من صوت السيفون، فإنه يمكن استخدام نونية تدريب بجوار المرحاض لفترة من الزمن وتعريض الطفل للصوت باتباع استراتيجيات معالجة المصاعب الحسية (انظر الفصل الحادي عشر). هناك من ناحية أخرى أطفال توحديون يبهجهم التفريغ المتكرر لماء السيفون[103]. ولحل هذه المشكلة، يمكن تغطية مقبض السيفون.

مع أخذ النقاط السابقة في الاعتبار، هناك برامج تدريبية عديدة صممت للأطفال الذين لديهم تأخر في التطور، ونقدم فيما يلي تفصيلا لأكثر البرامج نجاحا:

١. التقويم (Assessment): تَعرَّفْ على روتين الطفل: عدد مرات تبوله وتبرزه. حدد سلوكه لأسبوع واحد. من الطرق لفعل ذلك أن تأخذ الطفل مرة كل ٣٠ دقيقة إلى الحمام لترى إن كان سيفعل شيئاً. ويفضل في هذه الفترة الإكثار من اعطاء الطفل سوائل.

٢. إجعل الطفل يربط بين التبول والتبرز والحمام: إجعل عملية تغيير حفاظاته وقضاء حاجاته تتم في الحمام، واجعل الترتيبات المادية في الحمام مريحة للطفل، وقد تتضمن هذه الخطوة موسيقى هادئة في الخلفية، وأشياء مساندة للقدمين، ونونية مناسبة، ولا سيما للأطفال الذين يخافون من الجلوس على كرسي المرحاض.

٣. استخدم أدوات مساعدة بصرية: زود الطفل بشيء يدله على أن الوقت قد حان للذهاب إلى الحمام. إن أفضل شيء هو استخدام صورة للحمام، حاول أن

تعرض صورة كرسي المرحاض فقط بدلا من الحمام بأكمله لأن هذه الصورة الكاملة ستزدحم بالأشياء الصغيرة وتربك الطفل. كما ينبغي أن تلفظ كلمة "حمام" عندما تعرض له الصورة. إن هذا التصرف يجعل طلب الطفل للحمام أسهل.

٤ . أوجد عنصرا مشجعا (Reinforcer) : ينبغي تشجيع الطفل من خلال اعطائه شيئاً يحبه وسيفعل أي شيء لكي يحصل عليه بعد قيامه بالعمل المطلوب.

٥ . انشيء له روتينا : في مرحلة التدريب، خذ الطفل ليجلس على كرسي المرحاض أو نونية التدريب كل ساعة أو نحو ذلك، أو في الأوقات التي اعتاد فيها أن يبلل حفاظه أو حان موعد تبرزه (هذه المعلومات تجمعها من مرحلة التقويم السابقة لهذه المرحلة).

٦ . إبحث عن أية إشارات لدى الطفل كتعبيرات خاصة على وجهه، أو أي سلوك غير لفظي كحالة تململ بيديها الطفل. وعندما تميز إشارة تدل على قرب تبوله أو تبرزه خذه إلى الحمام، ودعه يجلس حوالي خمس دقائق. فإذا لم يفعل شيئاً، دعه يخرج ثم أعده إلى الحمام بعد قليل.

٧ . إذا أخرج الطفل مافيه، كافئه بإعطائه شيئاً محببا إليه.

٨ . عندما يصبح الطفل جافا، دربه على خطوات أخرى لاستعمال المرحاض، مثل أن يطلب هو استخدام المرحاض، واتباع خطوات استخدامه، وارتداء الملابس وخلعها، وغسل يديه، واستخدام الحمامات المختلفة.

أخبرت بعض الأمهات أن أبناءهن التوحديين يحبون أحيانا أن يلطخوا الجدار

والسجاد ببرازهم (وهذا لا يمثل سلوك الأغلبية منهم). هذه المشكلة في حقيقتها لا توجد لها وصفة سحرية، وقد كانت إفادة إحدى الأمهات عن تجربتها كمايلي:

عندي طفل يعاني التوحد وتأخرا في التطور وعمره ٤ سنوات. منذ سنتين تقريبا اكتشف ابني حفاظه، وأصبح من المستحيل صرفه عنه. كان يستمتع بتمزيق الحفاظ ونثر محتواه في كل أجزاء البيت. وفي أحيان كثيرة، كنت أجده وسط الغرفة محاطا بمحتوى الحفاظ ومنهمكا بمضغه. أخذت أحاول البحث عن طرق لصرفه عن بنطلونه، إذ أنه لم يكن آنذاك في وضع من التطور يمكنه من التوقف عن فعله. وهذه هي الإجراءات التي جربتها معه والتي كانت تنجح لوقت معين إلى أن يكتشف طريقة أخرى:

في بادىء الأمر، قمت بتلبيسه قمصانا طويلة وأدخلت أطرافها في بنطلونه. فلم يستطع أن يخرجها لكي يصل إلى حفاظه. ثم انتقلت من تلبيسه بنطلونات ذات خصر مطاطي إلى بنطلونات جينز مزودة بسحابات وأبازيم (snaps) من الأمام ومطاطة من الخلف. وعندما تعلم الطفل خلعها، زودته بحزامات. كان استعمال الحزامات العادية قد نجح مع بنطلونات الجينز الطويلة والقصيرة، ولمدة تقارب تسعة أشهر. وبقي الأمر كذلك إلى أن بدأ يكتشف كيف يفك الحزام. عندئذ، جربت وضع الحزام في اتجاه عكسي أو أن أجعل بنطلونه في اتجاه عكسي، وهو إجراء ناجح إلى حد ما ولكن منظر الطفل كان مضحكا.

ودخلت مهمة عصف ذهني مكنتني من اجتياز فترة أخرى. كنت في

أحد الأيام في محل أحزمة، واهتديت إلى حل هو حزام قاس، مصنوع من نسيج النايلون، وله إبزيم بلاستيكي مدهش وقوي الاحتمال ولا يسهل فتحه بيدين صغيرتين. تصنع هذه الأحزمة بأحجام وألوان مختلفة، وهي قابلة للغسيل وشديدة التحمل، وأرخص من الأحزمة الاعتيادية.

وهكذا، أصبح ابني الآن أحسن مظهرا بأحزمته الغربية الأنيقة. ومما هو أهم من ذلك، أنه لا يستطيع أن يدخل يديه داخل بنطلونه. العائق الوحيد لاستخدام مثل هذه الأحزمة أنه قد يصعب إيجاد بنطلونات جينز أو شورتات ذات عروة كبيرة بما فيه الكفاية بحيث تلائم الإبزيم البلاستيكي. الا أنه من الأفضل أن أقضي وقتي في التسوق بدلا من أن أقضيه في تنظيف محتويات حفاظات ولدي المتسخة في أي يوم.

مصاحب النوم

ما ورد عن أمهات أطفال توحديين حول [illegible] الأطفال المتكرر ليلا ويتفوق ما أوردته في هذا الشأن أمهات أطفال يعانون تأخرا ذهنيا فقط218

هناك أطفال توحديون كثيرون يعانون مصاعب في النوم. وقد أظهرت الدراسات أن حوالي ٥٠٪ من الأطفال التوحديين يجدون صعوبة في النوم، ويستيقظون بسرعة في الليل، وبعض الأطفال التوحديين ينامون لفترات طويلة في تناوب مع فترات نوم قصيرة جدا218.

ومن خلال المقارنة بين الأطفال التوحديين وغيرهم من الأطفال العاديين والأطفال الذين لديهم تأخر ذهني فقط، يتضح أن الأطفال التوحديين أكثر تعرضاً للكوابيس والأحلام المزعجة والصراخ، والمشي أثناء النوم، والنوم في أماكن ليست أماكن

نومهم، والتعرض لمشكلات مصاحبة لفقدان الاحساس بالاتجاه أثناء الاستيقاظ كالتبلد والاضطراب[237].

إن المصاعب المتعلقة بالنوم يخف وطؤها عندما يصبح الطفل أكبر سنا، إلا أن اضطرابات نوم الطفل قد تسبب توترا عظيما لجميع أفراد الأسرة. فإن أول مشكلة ناتجة عن ذلك هي إقلاق نوم الوالدين والإخوان والأخوات مما يؤدي إلى استنزاف طاقاتهم. كما أن أشكال النوم الذي يمارسه طفل توحدي تؤثر كثيرا على سرعة التعلم لديه. فإذا كان الطفل مرهقا أو يغلب عليه النعاس، فإنه لا يستطيع أن يستفيد من الدرس كما يستفيد منه الطفل اليقظ، وقد يغلب النوم بعض الأطفال حتى وهم في حصة دراسية، وهو أمر يوتر المعلم ويحرم الطفل من تحقيق فائدة قصوى من برنامج دراسته. ولذلك، ينبغي أن يعالج الوالدان مشكلة نوم الطفل كإحدى الأولويات في برنامجه العلاجي.

أفكار للتدخل

أوصى "ليف" و "ماك إيشين" (١٩٩٩)[146] بمايلي: "خلال أسبوع واحد، سيتمتع كل فرد بنوم هادىء. لكننا نحذر من أنه لن يكون أسبوعا سهلا. قد يؤدي البرنامج إلى حرمانك من نوم الليل كله في بضعة الأيام الأولى. وبالتالي، نقترح عليك أن تهيىء نفسك بالنوم أطول مدة ممكنة قبل أن تبدأ البرنامج. وعندما يكون البرنامج تحت التنفيذ، عليك أن تخطط لتعوض قسطا من النوم خلال النهار" (pp. 80-81).

١ - **اختاروا الوقت المناسب للنوم:** لا تتوقعوا في بداية البرنامج أن ينام طفلكم في ساعة أبكر كثيرا من الساعة التي اعتاد أن ينام فيها. إذا كان من عادة الطفل على سبيل المثال أن ينام الساعة الثانية صباحا، فلا تحاولوا أن تجعلوا بداية نومه الساعة الثامنة مساء، بل

اختاروا ساعة نوم جديدة تكون أقرب إلى ساعة نومه قبل بدء البرنامج. وهكذا، إن كان من عادة الطفل أن ينام الساعة الثانية صباحا، فالوقت المناسب لنومه في بداية البرنامج هو الساعة الواحدة صباحاً أو الساعة الثانية عشرة من منتصف الليل، واستمروا على هذا الوقت لفترة. ثم غيروا الوقت تدريجيا بمعدل نصف ساعة في كل مرة إلى أن يبدأ نومه في الوقت المرغوب. وحاولوا أيضا أن يكون الطفل مرهقا عندما يذهب إلى النوم، وذلك باستبعاد الغفوات القصيرة التي قد يلجأ إليها قبل موعد نومه، ومنعه من الاستيقاظ في وقت متأخر، وتكليفه بممارسة نشاطات بدنية مجهدة في النهار مثل التمرينات البدنية والسباحة.

٢ . انشئوا له روتينا ليليا : جميع الناس من كبار وصغار لهم روتينات لنومهم. إنك على سبيل المثال قبل أن تذهب إلى النوم، قد تشاهد التلفزيون أو تأخذ حماما منعشا، أو تسمع موسيقى لطيفة، أو تقرأ بعض الأدعية. كذلك الأمر أيضا بالنسبة للأطفال التوحديين، فهم يحتاجون إلى روتين ثابت لنومهم. ينبغي اتباع هذا الروتين باستمرار، وتطبيقه يوميا طيلة أيام التدريب وما بعد ذلك. على سبيل المثال، ربما يكون روتين مشاهدة التلفزيون لمدة ٣٠ دقيقة مناسبا لأحد الأطفال (على أن لا تكون برامج مثيرة وعنيفة)، ثم يتم تغيير ملابسه، ثم تقبيل أفراد أسرته، ثم الذهاب إلى النوم. وربما يكون سماع موسيقى هادئة ثم الاستحمام ثم قراءة كتاب خيارات أفضل لأطفال آخرين. ينبغي أن تحددوا روتينا ملائما لطفلكم وأن تلتزموا بتنفيذه يوميا بنفس الطريقة وبنفس التسلسل. ويفضل أن يوضح للطفل روتينه من خلال الصور.

وبعد أن يقوم الطفل بروتينه الليلي، ينبغي أن يترك وحده كي ينام. أما إذا وجدتم انه يستحيل ابقاء الطفل وحده لكي ينام، فبالإمكان إخفاء وجودكم بشكل تدريجي باتباع

الخطوات التالية :

- ضعوا فراشاً بجانب سريره، وناموا عليه. لا تسمحوا للطفل أن ينام على هذا الفراش.
- ابعدوا الفراش تدريجيا حوالي ٢٥سم كل يومين أو ثلاثة أيام باتجاه باب غرفة نوم الطفل.
- عندما يصبح الفراش بجانب الباب، استبدلوا به كرسياً واجلسوا عليه.
- أبعدوا الكرسي قليلاً كل يومين أو ثلاثة أيام إلى أن تصبحوا خارج الغرفة.

إن أهم جانب سيحدد نجاح هذا البرنامج أو فشله هو الثبات في تنفيذه. إن إنقطاعكم عن تنفيذ البرنامج أو إذعانكم للطفل ولو مرة واحدة سيقلل من احتمالات نجاحه. هذه النقطة بالتحديد ينبغي التشديد عليها بكل ما في الكلمة من معنى.

٣ . **وضع شيء يساعد على العودة إلى النوم** : اليقظة في الليل عملية طبيعية تحدث مع الكبار والأطفال. الا أن الكبار عادة يعرفون طريقهم للعودة إلى النوم. ومما تحتاجون إليه في هذا الشأن، أن تعلموا الطفل كيف يعود إلى سريره إذا كان يستيقظ ليلا. حاولوا وضع شيء يريح الطفل كبطانية ناعمة أو مجسم دب صغير. وعندما يستيقظ الطفل ليلا، تأكدوا من عدم قيامكم بإضاءة الأنوار، ومن أن جميع الدلائل في البيئة توحي بالنوم: هدوء، ظلام، صمت. يمكنكم أن توفروا عناصر لطيفة كمصباح ليلي أو مروحة ناعمة الصوت (إذا كان طفلكم سليما من مصاعب معالجة الأصوات).

٤ . **البقاء في السرير**: ربما يكون ذلك أصعب جزء في البرنامج. وهو يتطلب الكثير من الصبر والمثابرة "إذا كان الطفل يستيقظ مئة مرة فعليكم أن تعيدوه إلى سريره مئة مرة" 146 . وعندما يتعلم الطفل أنه لابد من أن يعود إلى سريره، يزيد احتمال استسلامه للنوم. ينبغي عليكم الا تستسلموا لرغبة الطفل ولو مرة واحدة، لأن ذلك سيحد من فعالية البرنامج ويوحي للطفل أن البكاء طريقة ناجحة في ابتعاده عن

سريره، مع العلم بأن ذلك يكون صعباً في البداية، إلا أن النتائج تستحق هذا الجهد.

إذا استمر الطفل في البكاء لفترات طويلة، فقد يصعب على أمه تجاهل هذا السلوك. في مثل هذه الحالات، ينبغي على الأم أن تقلل من الاهتمام ببكائه بشكل تدريجي. في بادىء الأمر، بعد أن تترك غرفة الطفل، إذا استمر بكاؤه لأكثر من ٥ دقائق، كان عليها أن تدخل الغرفة وتقول "نوم"، على ألا تبقى داخل الغرفة لمدة أكثر من ١٠-٢٠ ثانية. وفي اليوم الثاني لا تدخل الا ان استمر البكاء لأكثر من سبع دقائق، وفي اليوم الثالث ١١ دقيقة، وهكذا، على ألا يزيد بقاؤها في الغرفة عن ١٠-٢٠ ثانية في جميع الأحوال.

٥. إبعاد الطفل عن النوم في سرير والديه: يجب أن يتعلم الطفل أن ينام في سريره طيلة وقت نومه. ينبغي ألا تسمحوا له بالنوم في أي مكان غير سريره، لا على الصوفة ولا في سرير أخيه أو أخته. ومن باب أولى لا تسمحوا له بالنوم في سريركم. إن هذا يمثل جزءا من تكوين روتين للطفل. وإذا خالفتم ذلك ولو لمرة واحدة أثناء البرنامج، قل احتمال نجاحه، لأنكم إذا استسلمتم لرغبات الطفل، فإنكم تعلمونه بأن هناك أملاً في هروبه من هذا الروتين والنوم في سريركم. ولذلك، سيصبح أكثر إصرارا على تنفيذ طريقته وربما تزداد نوبات غضبه ليختبر صبركم.

٦. أوقات القيلولة: من الأفضل استبعاد أوقات القيلولة من برنامجه استبعادا كاملا.

خذوا في اعتباركم النقاط التالية:

- حاولوا أن تتجنبوا اعطاءهم المشروبات والأغذية المحتوية على الكافيين قبل بضع ساعات من نومهم. ومن المشروبات المحتوية على الكافيين، الكولا

والشاي والقهوة، كما تحتوي الشيكولاته عليه أيضا.

- قبل ساعة أو ساعتين من وقت النوم، ينبغي عدم انشغال الطفل بنشاطات مثيرة كألعاب الفيديو العنيفة أو اللعب الخشن لأنها ستؤثر على نومه.
- تأكدوا من عدم وجود أصوات قد تضايق الطفل مثل صوت تلفاز مرتفع، أو صوت آت من المكيف، أو صوت مراوح، أو صوت أشخاص يتحدثون.
تأكدوا كذلك من عدم وجود روائح قد تزعج الطفل مثل معطرات الغرف، أو مبيد الحشرات، أو الطبيخ. وفي نفس الوقت، قد يحب الطفل روائح معينة مثل النعنع أو عطر الخزامى (Lavender) أو روائح أخرى تندرج تحت مسمى "العلاج الأروماتي" (Aroma Therapy).
- يفضل أن يكون مكان لعبه ومكان نومه مختلفين ومنفصلين إذا أمكن.
- بعض الأطفال التوحديين يخشون الظلام كثيرا. فإذا كان الطفل ينام وحده، فعليكم أن تبقوا إضاءة خفيفة في مكان نومه حتى إذا استيقظ ليلا لا يصيبه الفزع ويطير النوم من عينه.
- في حال قيام الطفل من النوم، ينبغي ألا يسمح الأهل بإشراك الطفل في نشاطات يحبها بأي شكل من الأشكال، لأن هذا سيزيد بالتأكيد من نسبة استيقاظه. وكما سلف، ينبغي إرجاع الطفل إلى سريره.

في بعض الأحيان، قد يتطلب الأمر إعطاء الطفل عقاقير تساعده على الانتظام في النوم. إلا أنها يجب أن تبقى كحل أخير بعد استنفاذ الطرق الأخرى. وفي حال وصفها للطفل، ينبغي استخدامها مع برنامج التدريب على النوم ولمدة لا تزيد عن ٤-٦ أسابيع مع استشارة طبيب الأطفال.

الاستحمام

تؤثر صعوبات المعالجة الحسية على مهارات يومية عديدية ومنها الاستحمام . فقد يرفض بعض الأطفال التوحديين الاستحمام ويسبب ذلك معركة كبيرة بينهم وبين أسرهم. فيما يلي جدول يوضح بعض المشكلات وأسبابها وبعض الاقتراحات لمعالجتها . ينبغي ملاحظة كل طفل على حدة ، فالأسباب الباعثة على رفض طفل للاستحمام قد تكون مصدر متعة لدى طفل آخر .

جدول ١٥-١ : رفض الطفل للاستحمام

المشكلة	السبب	الحل
الخوف من الدش	سقوط قطرات الماء على بشرة الطفل مؤلمة . الخوف من صوت الماء .	استخدم اداة رش الماء . إملأ البانيو بالماء قبل دخول الطفل .
الخوف من المرايا	قد تزيد من صعوبات فهم البيئة لدى البعض .	قم بتغطيتها .
أرضية الحمام والجدار قد تكون مزدحمة بالصور	قد تزيد من صعوبات فهم البيئة لدى البعض .	قم بتغطيتها .
الضوء	قد يكون الضوء قوياً بالنسبة للطفل .	استخدم أنواراً خافتة .
الصابون أو الشامبو	قد يتضايق الطفل من رائحة الصابون أو مسكه . وكذلك الحال بالنسبة للشامبو .	استخدم صابوناً أو شامبو من دون روائح ، استخدم صابونا سائلا .
الليفة	قد تكون الليفة مؤلمة للطفل .	جرب ليفة ذات ملمس مختلف .
رفضه الخروج من الحمام	قد يكون مستمتعا كثيراً أو أنه لايعرف متى ينتهي الاستحمام نظراً للصعوبات التي يواجهها في فهم البداية والنهاية .	قم بتهيئته عوضا عن نشله من البانيو بسرعة . ويكن القيام بذلك من خلال عرض صورة تدل على الخطوة التالية مثل التنشيف ، أو قل "حمام خلص" ، أو قم بإفراغ الماء من البانيو .

تنظيف الأسنان

هناك صعوبات مشابهة قد تحول دون قبول الطفل تنظيف أسنانه . فيما يلي بعض المشكلات وأسبابها وبعض الاقتراحات لمعالجتها .

جدول ١٥-٢ : مشكلات تنظيف الأسنان

المشكلة	السبب	الحل
يرفض مسك الفرشاة	قد يتضايق الطفل من شكلها أو لونها .	جرب فرش أسنان ذات أشكال وألوان مختلفة إلى أن يجد الطفل ما يناسبه . جرب كذلك الفرش الحديثة التي تصدر موسيقى عند استخدامها .
يرفض إدخال الفرشاة في فمه	قد يتضايق الطفل من ملمسها في فمه ، كما أنها قد تصدر أصواتاً يفسرها دماغه على أنها مرتفعة جداً .	جرب فرش أسنان مختلفة ، مع الأخذ في الاعتبار حجم الفرشة ، واختر الفرش ذات الشعر الناعم . جرب إدخال الفرشاة وهي غير مبلولة بالماء .
يرفض إدخال معجون الأسنان في فمه	قد تجعله مشكلاته الحسية في تفسير المذاق يتقزز من طعمه .	توجد مذاقات مختلفة لمعجون الأسنان ، جربها . وإذا لم ينفع ذلك ، أمكن تعليم الطفل تنظيف الأسنان بدون المعجون لوقت معين . جرب المسواك .

في تعليم الطفل خطوات تنظيف الأسنان، تجنب الأكثار من الكلام. ومن الأفضل أن تستخدم معلومات بصرية وتحضرها للطفل كلما كان ذلك ممكنا. إنك على سبيل المثال، إن كنت تعلم طفلا توحديا تنظيف أسنانه وتحدثت معه أثناء كل خطوة عما يفعل أو لا يفعل مثل: "إحضر فرشاة أسنانك، لالا، ليست هذه، خذ الفرشاة الأخرى، ضعها على المغسلة، لا هنا، أحضر المعجون، افتح الغطاء، لفه هكذا، ضع المعجون على الفرشاة، تعال يا سامي، ضع المعجون على الفرشاة، تعال يا سامي، معجون، ضع المعجون على الفرشاة، أوكي، جيد، الآن افتح حنفية الماء"، وما إلى ذلك من كلام، فمهما اجتهدت كمعلم أو معلمة أو كأب أو أم في تعليم الطفل بهذه الخطوات اللفظية، فستكون مهمتك شبه مستحيلة، وقد تجد ان الطفل يظهر تحديات سلوكية كطريقة للرفض. وهكذا، عليك أن تسهل العملية عليه وعليك.

ضع صورا لخطوات تنظيف الأسنان على الحائط أمام الطفل، واطلب منه أن يتبعها. قد تحتاج أن تجعل من نفسك مثالا يقلده، أو أن تأخذ بيده وتريه كيف ينفذ خطوة معينة خلال المراحل الأولى (ربما تحتاج إلى وضع المعجون على الفرشاة). وعليك أيضاً أن تستخدم لغة بسيطة وواضحة وألا تكثر من كلماتها. وتأكد من أنك لا تعلم الطفل جميع الخطوات في وقت واحد، بل قم بتعليمه الخطوة الأولى فقط إلى أن يتقنها، ثم علمه الخطوة التي تليها واطلب من الطفل القيام بالخطوتين معا من دون مساعدة منك. وعندما يتقن الخطوتين، قم بتعليمه الخطوة الثالثة، واطلب منه أن يقوم بالخطوات الثلاث مجتمعة، وهكذا إلى أن يتقن الخطوات جميعها.

الأكل

بعض الأطفال التوحديين لديهم حساسية مفرطة تجاه الرائحة والطعم. وهم يستطيعون أن يشموا أشياء لا نستطيع نحن أن نشمها، وأن يتذوقوا طعم أشياء لا يستطيع شخص عادي أن يتذوقه. وعلى سبيل المثال قالت امرأة توحدية إنها تستطيع أن تشم جميع العناصر والمواد المعدنية في شريحة لحم، اللحم بالنسبة لها له رائحة كرائحة المعدن.

إن لهذه الاستجابة مضامين عديدة إحداها أن الكثيرين من الأطفال التوحديين لديهم مصاعب وعادات غريبة في الأكل. أفادت نسبة تصل إلى ٨٣٪ من أمهات أطفال توحديين294 أن أطفالهن يصعب إرضاؤهم في الأكل لأنهم لا يأكلون إلا عددا محدودا من الأطعمة مستثنين جميع الأنواع الأخرى. ويكون لديهم شهية عادة عندما يأكلون الأطعمة التي يحبونها فقط[301]. وبالنسبة للعديد من الأطفال التوحديين، قد تلعب تركيبة الطعام دورا إذا كان لدى الطفل حساسية لمسية في الفم.

اختيارهم المفضل من الأطعمة في معظم الأحيان هو الطعام اللين واللطيف (غير الحريف). أما طعام "الأندومي" فهو محبوب جداً لدى الكثيرين منهم. قالت تيمبل غراندين (١٩٩٥):

> *كرهت كل شيء لزج كالجلو أو بياض البيض غير الناضج، والكثيرون من الأطفال التوحديين يكرهون الأطعم الصلبة التي تنسحق تحت الأسنان لأنها تصدر صوتا عاليا عند مضغها.*

(Grandin, 1995, p. 75)

هناك أطفال توحديون، لا يشكلون الأغلبية، ممن يفرطون في الأكل أو الشرب303. وربما أنهم يتناولون مقادير كبيرة جدا في الأكل أو الشرب لأنهم لا يستطيعون أن يعرفوا أن معدتهم ممتلئة. فإشارات الدماغ التي تدلنا على أن معدتنا ممتلئة قد لا تصل بالشكل الصحيح لديهم. وفي مثل هذه الحالات يستحسن تحديد كمية الطعام الذي تسمح لهم بتناوله.

حاول إشراك الطفل في أنشطة عائلية مثل الطبخ، ومشاهدة التلفاز، والتمشي، وما إلى ذلك بقدر الإمكان.

ومن الأمور المبشرة أن تفضيل أطعمة معينة يتجه إلى الانخفاض مع مرور الوقت. ولتشجيع طفل على أكل شيء لا يحبه، نقترح وضع طعام يشتهيه أمامه مع الطعام الذي لا يحبه، ثم يقال له إنه يستطيع أن يأكل الطعام المفضل بعد أن يأكل بضع لقم من الطعام الآخر، ومن المهم في هذه الحالة وضع الطعام المفضل أمامه تماما لتشجيعه على أكل الطعام الآخر الذي لا يحبه.

اختبر معلوماتك

١) كيف تتعارض خصائص التوحد مع تدريب الأطفال التوحديين على قضاء الحاجة في الحمام؟

٢) ما أدنى عمر عقلي يحتاجه الطفل لكي يبدأ برنامجا للتدرب على قضاء الحاجة؟

٣) ما هي المتطلبات الإدراكية اللازمة لبدء برنامج على قضاء الحاجة لأطفال توحديين؟

٤) أذكر ٨ خطوات للتدريب على قضاء الحاجة في الحمام.

٥) أذكر ٥ خطوات لتعليم طفل توحدي عادات النوم المنتظم.

٦) أذكر ٤ صعوبات محتملة تسبب رفض الطفل للاستحمام، وأذكر الحلول المحتملة لها.

٧) أذكر ٣ اقتراحات لمساعدة الطفل على تقبل تنظيف أسنانه.

٨) أذكر طريقة يمكن أن تساعد الطفل على تقبل أطعمة مختلفة.

الفصل السادس عشر

مستقبل الأشخاص التوحديين

مقدمة الفصل

ما يحمله المستقبل للأشخاص التوحديين سؤال يكثر طرحه من قِبَل الوالدين والمختصين على حد سواء. إلا ان الإجابة على هذا السؤال ليست بسيطة لأن نتيجة التوحد قد تختلف اختلافا كبيرا من شخص إلى آخر. ومع ذلك، هناك شيء واحد مؤكد وهو أن النظرة إلى نتيجة التوحد قد اصبحت أكثر تفاؤلا مما كان عليه الحال في الزمن الماضي. فمن خلال التغيرات التي أحدثها التدخل ومعطيات الأبحاث الحديثة، أصبح الأشخاص التوحديون الآن قادرين على تحقيق نتائج أفضل من أي وقت مضى. هناك أشخاص توحديون عديدون، ولو أنهم لا يشكلون الأكثرية، حصلوا على شهادات جامعية، وأصبحوا قادرين على شغل وظائف وعلى الاعتماد على أنفسهم في معيشتهم على الرغم من استمرار خصائص التوحد لديهم.

ما نقدمه في هذا الفصل هو إطار لبناء أية إجابات أو توقعات حول مستقبل الأشخاص التوحديين. وبنهاية هذا الفصل، ستعرفون العوامل التي تؤثر على التنبؤات المتعلقة بمستقبل الحالة، ومن هم الأشخاص التوحديون المتوقع منهم أن يحققوا نتائج جيدة، وماهي النتائج المحتملة، وستكون لديكم فكرة عامة عما تتوقعونه من شخص توحدي بالغ.

أهم النقاط التي يتناولها هذا الفصل:

- خصائص التوحد في المراهقة والبلوغ.
- الاستقلال.
- العوامل المؤثرة على التنبؤ بمستقبل الحالة.
- العمل في وظيفة.
- الوضع الجنسي.
- الصحة البدنية والعاطفية.

السلوكيات التوحدية

كيف سيصبح الطفل التوحدي في مرحلة البلوغ؟

نتائج التوحد تختلف كثيراً بين شخص وآخر وتعتمد على العديد من العوامل المترابطة بعضها بالبعض الآخر.

تبدو سلوكيات التوحد في صور مختلفة في المراحل المختلفة من حياة الشخص؛ ففي سن الطفولة وبخاصة المرحلة المبكرة، تكون أعراض التوحد في أوج شدتها. ويُظهر معظم الأطفال التوحديين تحسنا مع مرور الوقت، وتختلف درجة التحسن كثيراً بين شخص وآخر. وتجدون فيما يلي شرحا وجيزا لكيفية تغير السلوكيات التوحدية عبر الزمن.

الحركات النمطية المتكررة

تكون أعراض التوحد في أوج شدتها خلال الطفولة المبكرة.

تنخفض هذه السلوكيات أو تختفي لدى معظم الأشخاص التوحديين، ولاسيما ذوي الأداء المرتفع منهم. أما الأشخاص الذين يجمعون بين التوحد والتأخر الذهني المتوسط أو الشديد، فيستمرون في إظهار الحركات المتكررة ولكن بدرجة أخف مما كان عليه الحال في فترة الطفولة.

مصاعب الأكل والنوم

بالنسبة للغالبية العظمى من الأشخاص التوحديين الذين أظهروا في طفولتهم مصاعب في الأكل والنوم، تتجه هذه السلوكيات نحو الانخفاض أو الاختفاء كلية خلال مرحلتي المراهقة والبلوغ.

النشاط المفرط

عندما يصل الشخص التوحدي مرحلة المراهقة أو البلوغ، يحدث في أغلب الأحيان

انخفاض في مستوى النشاط لديه، حتى إنه قد يصل في بعض الأحيان إلى نقطة خمول تام[92].

العدوانية

إن ممارسة العدوانية وإيذاء النفس يعاني بشكل مستمر تظهر لدى أقل من ١٠٪ - ١٦٪ من الأشخاص التوحديين البالغين، ويغلب أن يعاني هؤلاء مستويات متوسطة إلى شديدة من التأخر الذهني[91]. وعلى الرغم من ذلك، قد يبقى هناك حالات عرضية من نوبات الهياج والغضب لدى الأشخاص التوحديين ذوي الأداء المرتفع. العدوانية لا تأتي من فراغ، بل تنتج عن احباط وألم يصيبان الأشخاص التوحديين. وفي الأوضاع التي يمارسون فيها أنشطة يستمتعون بها، وعندما تكون البيئة واضحة لهم، وعندما يكونون قد تعلموا طرقاً تساعدهم على التعبير عن مشاعرهم ورغباتهم، تتجه هذه السلوكيات إلى النقصان. ولذلك، ينبغي استغلال جميع الفرص لتعليمهم وهم صغار لكي نتفادى مثل هذه التحديات السلوكية. الا أن ما يحدث في أغلب الأحيان أن المعنيين يتهاونون في تعليم الأطفال سلوكيات مناسبة وهم لا يزالون صغاراً مطاوعين، وهذا إجراء ينبغي تجنبه إلى أبعد الحدود. وفي جميع الأحوال، أثبت إعطاء الشخص تمرينات رياضية شديدة لمدة ٢٠-٣٠ دقيقة يومياً، بمعدل ٣-٤ مرات أسبوعيا، تخفيض سلوكيات إيذاء النفس والإعتداء على الغير لدى الأشخاص التوحديين[71].

إن مرحلتي المراهقة والبلوغ قد تأتيان بتحديات سلوكية كالاعتداء على الغير وإيذاء النفس لدى بعض الأشخاص التوحديين. وأكثر ما يصدر ذلك عن ذوي الأداء المنخفض الذين لم يتعلموا أساليب التواصل مع الناس.

أثبت إعطاء الشخص تمرينات رياضية شديدة لمدة ٢٠-٣٠ دقيقة يومياً بمعدل ٣-٤ مرات أسبوعياً، أنه يخفض سلوكيات إيذاء النفس والاعتداء على الغير لدى الأشخاص التوحديين ممن يبدون مثل هذه السلوكيات[71].

اللغة والتواصل

نتيجة للتحسن في استراتيجيات التدخل بالقياس إلى ما كان عليه الحال سابقاً، سيتعلم الكلام أكثر من ٧٠٪ من الأشخاص التوحديين. إلا أن هذا لا يعني أنهم

سيتمكنون من التعبير عن أنفسهم كلياً من خلال الكلمات، بل يعني أن هذه النسبة تمثل أيضاً الأشخاص الذين يستخدمون عدداً محدوداً من الكلمات أو الجمل وفي أوضاع محدودة. وفي مثل هذه الحالات، يفضل أن يكون لديهم طرق أخرى للتواصل مع الغير مثل الصور أو الكلمات المكتوبة ونحوها للأشياء التي لا يستطيعون التعبير عنها من خلال الكلام. ومع ذلك، يبقى هناك مشكلات حتى لدى أقدر الأشخاص على التكلم. قد ينحصر تعبيرهم على أشياء ملموسة بينما يبقى من الصعب عليهم التعبير عن المفاهيم المجردة مثل الكلمات الدالة على حالات العقل كالتفكير والتذكر والاحساس. وبالرغم من أن المصاداة قد تتناقص نسبة ظهورها، الا أنها لا تختفي تماماً. كما أن المصاعب في النواحي الاجتماعية من التواصل تبقى قائمة، وتتضمن هذه المصاعب التالية[180] :

- القدرة على البدء في الحديث والاستمرار فيه.
- فهم الجوانب غير اللفظية من اللغة.
- معرفة أن الكلمات قد يكون لها أكثر من معنى واحد.
- يظهر الكثيرون السؤال المستمر.
- قد يُحدِّث الشخص نفسه.
- يندر استخدامهم للإشارة أثناء الحديث.
- يبقى استخدامهم لوظائف اللغة محدوداً. يغلب استخدامهم للغة لغرض الطلب والرفض.
- قد يكون كلامهم ذا نبرة واحدة ويقل لديهم التعبير العاطفي من خلال نبرة الصوت.

المهارات والاهتمامات الاجتماعية تتحسن كثيرا لدى معظم الأشخاص التوحديين. إلا أن هذا لا يعني أن اهتمامهم بالناس سيصل إلى مستويات طبيعية. وفي حالات نادرة فقط، معظمها بين ذوي الأداء المنخفض، يستمر وجود الانعزال الاجتماعي.

المهارات الاجتماعية

المهارات والاهتمامات الاجتماعية تتحسن كثيرا لدى معظم الأشخاص التوحديين. وفي حالات نادرة فقط، معظمها بين ذوي الأداء المنخفض، يستمر وجود الانعزال الاجتماعي. يصبح الأشخاص التوحديون مع مرور الوقت أكثر وعيا اجتماعيا واهتماماً بالناس. إلا أنه في أكثر من ٩٦-٩٨٪ من الحالات، يبقى الوصول إلى مهارات اجتماعية طبيعية تماما أمراً بعيد المنال. فالجوانب المتبادلة من التفاعلات الاجتماعية وعدم قدرتهم على فهم أفكار الآخرين ومشاعرهم وعدم فهمهم الكامل للقوانين الاجتماعية تبقى مشكلات قائمة لديهم. وهكذا، فإن انشاء صداقات والمحافظة عليها أمر يفتقر إليه معظم الأشخاص التوحديين. وعلى كل حال، فإن بعض الأشخاص التوحديين تقدر نسبتهم بحوالي ٣-٧٪ لديهم أصدقاء، ويستخدمون عادة اهتماماتهم الخاصة كمدخل لتكوين صداقات[119].

التعلق بالروتين وذخيرة محدودة من الاهتمامات

يبقى التعلق بالروتين موجودا لدى المراهقين والبالغين من التوحديين، وتبقى اهتماماتهم محدودة.

هل يعاني الشخص التوحدي في فترة المراهقة أية صعوبات كبيرة في التعامل مع التغيرات النفسية والجسدية وفي التكيف معها؟

فترة المراهقة بالنسبة لجميع الناس تمثل مرحلة تغيرات فسيولوجية وجسدية عظيمة. وحتى بالنسبة للمراهقين الطبيعيين، قد تمثل المراهقة فترة صعبة للوالدين والأبناء. أما

بالنسبة لبعض المراهقين التوحديين، فإن السلوكيات التي ظهرت في فترة الطفولة المبكرة ثم اختفت كالعدوانية ونوبات الغضب والسلوكيات غير الملائمة الأخرى، قد تعود من جديد أثناء المراهقة. يحدث هذا لدى حوالي ٢٧٪[137] إلى ٣٠٪[90] من الأشخاص التوحديين، ولاسيما ذوي الأداء المنخفض. إلا أن ٨٠ – ٩٠٪ من هؤلاء الذين يصيبهم التراجع، سيستعيدون مهاراتهم خلال سنة أو سنتين[90]. هذا وتختلف نوعية التراجع وشدته من شخص إلى آخر.

حوالي ٢٧٪ إلى ٣٠٪ من الأشخاص التوحديين يظهرون تراجعاً في قدراتهم أثناء مرحلة المراهقة والبلوغ. إلا أن ٨٠–٩٠٪ من هؤلاء الذين يصيبهم التراجع، سيستعيدون مهاراتهم خلال سنة أو سنتين، ولا سيما إن تلقوا تدخلاً مناسباً.

التدهور السلوكي الذي قد يتضمن التخريب وإيذاء الذات والعدوان على الآخرين والتعلق الشديد بالروتين والأشياء، يضع تحديات كبيرة أمام كل من يحمل مع أشخاص توحديين. وبسبب أحجام الأشخاص التوحديين في هذه الفترة، فقد تصعب السيطرة عليهم أكثر مما كان الحال عليه وهم صغار. ولذلك، من المهم جدا أن يتم تدريب رجال للعمل مع هذه الفئة العمرية.

هناك حاجة ملحة لأن يتم تدريب المزيد من الرجال على التعامل مع الأشخاص التوحديين ولا سيما في فترة المراهقة والبلوغ.

وعلى الرغم من أن معظم المراهقين التوحديين لن يظهروا تراجعا خطيرا في سلوكياتهم، وبعضهم قد يستمر تحسنه خلال هذه الفترة، فإن الكثيرين منهم سيظهرون الضجر وفقدان الحافز على العمل[90]. سوف يمتنع بعضهم عن الذهاب إلى المدرسة ويمتنع آخرون عن عمل ما يطلب منهم. وقد يلاحظ المعلمون والآباء تراجعا في مستوى المطاوعة الذي كانوا يجدونه في الطفل التوحدي.

الكثيرون من المراهقين التوحديين يبدون الملل ويفقدون الحافز في سن المراهقة. ولمنع الكثير من المشكلات السلوكية التي قد تظهر في مرحلة المراهقة، من المهم للأشخاص التوحديين أن يجدوا الفرح والمتعة في حياتهم.

وقد يكون هذا الأمر متوقعا حتى من الأطفال الطبيعيين عندما نفكر في الوضع الذي يمر به الأشخاص التوحديون. كان الكثير من الآباء والمعلمين في الزمن الماضي يعتقدون أن الشخص إذا كان توحديا، فإنه ينبغي تعليمه بطريقة مملة. ذلك الاعتقاد بعيد جداً عن الحقيقة. فإن كل إنسان يحتاج إلى الاستمتاع بما يفعل، والأشخاص

التوحديون ليسوا استثناءً من ذلك. ولمجرد وجود انحرافات اجتماعية وتواصلية لديهم، فلا يعني هذا أنه لا ضرورة للاكتراث باحتياجاتهم واهتماماتهم الخاصة. إننا نركز كثيرا على تعليم الطفل ما نريده أن يتعلم، وهذا يعني أننا نميل إلى نسيان أن في داخله إنسانا يفضل أشياء ويكره أشياء أخرى، ويريد أن يجد في حياته متعة ومسرة، ويريد أن يكون سعيدا بصرف النظر عن مستوى أدائه الوظيفي. إننا نعتبر من الأمور المسلّم بها أن الطفل يستجيب لنا دون أن نفكر في عواقب الأمد الطويل.

وبكلمة أخرى، إننا لا نتوقع من شخص توحدي أن يكون مطاوعا تماما وهو في حالة ملل قاتل. وإذا توقعنا منه ذلك، فإننا نتجاوز منطق العدالة. المطلوب منا أن نعلم الشخص من خلال اهتمامه (وليس اهتماماتنا) بقدر الإمكان، وأن نعلمه بموجب أهداف تعليمية منوعة، وأن نركز على تطوير فهمه لنفسه. وعلينا أن نبدأ بذلك من مرحلة مبكرة جدا من برنامجه التعليمي، وذلك لكي نتجنب ونمنع سلوكيات التراجع التي قد تحدث في هذه الفترة.

الاستقلال والنتيجة النهائية

هل يشفى الأشخاص التوحديون؟

دعنا أولا نحدد ما يعنيه "الشفاء": الشفاء من التوحد يعني أن المعايير التشخيصية للتوحد لم تعد تنطبق على من تم تشخيصه بالتوحد. وهذا يعني أنه لم يَعُد يُظهر تأخرا وانحرافا في التفاعل الاجتماعي والتواصل ولم يَعُد يفتقر إلى الخيال. وبناء على هذا التعريف، تقول الدراسات حاليا بأن الأشخاص التوحديين لا يشفون من التوحد الذي هو اضطراب يدوم مدى الحياة لدى أكثر من ٩٦-٩٨٪ من الحالات[119].

الشفاء من التوحد يعني أن المعايير التشخيصية للتوحد لم تعد تنطبق على الشخص، وهذا يعني أن الأشخاص الذين شفوا لا يعودون يظهرون قصورا في المهارات الاجتماعية والتواصلية والتخيل. ومع أن أداء الأشخاص التوحديين قد

يتحسن كثيرا في هذه الحالات، فإن الشفاء التام لا يتحقق عادة.

هناك حالات قليلة وردت فيها كتب عن التوحد وتحدثت عن شفاء أشخاص توحديين. أول تقرير عن مثل هذه الحالات كتبه "لوفاس"[163] عام ١٩٨٧. ذكر الدكتور إيفار لوفاس أن بعض الأطفال الذين عمل معهم حققوا الشفاء من خلال علاج سلوكي مكثف (٤٠ ساعة اسبوعيا من التدريب الفردي). ومع أن الأطفال الذين عمل معهم تحسنوا، وبعضهم تمكنوا من الالتحاق بمدارس عادية، فقد كان قياس "الشفاء" في هذا التقرير بنتائج اختبارات الذكاء والدمج في مدارس اعتيادية. وحيث أن الذكاء أو التحصيل الأكاديمي ليسا القصور الرئيسي في التوحد، فإن مزاعم الشفاء من التوحد في هذه الدراسة ليست مؤيدة[191,246]. وكما أسلفنا، إنه عندما يشتمل الادعاء بالشفاء على معايير اجتماعية وتواصلية، يمكن القول عندئذ بشفاء شخص توحدي[185]. ومع أخذ ذلك كله في الاعتبار، أظهرت دراسة مطولة[252]، أنه من بين ٥٠ شخصا توحديا، استمر ٤٥ شخصا منهم في إظهار النطاق الكامل لسلوكيات التوحد (مع اختلاف شدة ظهورها). الا أن واحدا من هؤلاء لم يعد ينطبق عليه تشخيص التوحد، وأربعة منهم حققوا تحسنا كبيرا في المهارات الاجتماعية والتواصلية، فلم تكن جوانب القصور لديهم شديدة إلى درجة التطابق مع التشخيص الكامل للتوحد. وقد تغير تشخيصهم بالتالي إلى اضطرابات أقل شدة من التوحد ومن ضمنها الاضطراب النمائي الشامل غير المحدد (PDD-NOS).

وعلى الرغم من انعدام الشفاء الكلي في الأغلبية العظمى من الحالات، فقد كان تشخيص فرد بالتوحد قبل بضع سنوات كالحكم عليه بالإعدام لأنه كان يبدو حالة لا رجاء فيها. هذه النظرة إلى التوحد تغيرت الآن، فمع أنه اضطراب يدوم مدى الحياة، إلا أن الكثيرين من الأشخاص التوحديين يظهرون تحسنا عظيما في مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية. معظمهم يصبح خارج دائرة أعراض التوحد الشديدة التي

أظهروها في طفولتهم كالسلوكيات النمطية المتكررة والسلوكيات غير المناسبة والانسحاب الاجتماعي والافتقار إلى مهارات التواصل . وما يستمر وجوده عبارة عن مصاعب فيما يعرف بالعلاقات والتفاعلات الاجتماعية "الطبيعية". ومع ذلك ، فإن الكثيرين منهم استطاعوا أن يعيشوا حياة وافرة الإنتاج على الرغم من توحدهم .

ما هي العوامل التي تؤثر على التنبؤ بمدى تقدم الأشخاص التوحديين؟

هناك عوامل كثيرة تؤثر على حالة الطفل التوحدي عندما يكبر ، وهذه العوامل هي :

١ . الذكاء

إن ذكاء الشخص التوحدي الذي تحدده اختبارات الذكاء ربما يكون أقوى عامل تنبؤ بحالة الشخص عندما يصبح بالغا[76] . الذكاء سيؤثر على قدرة الشخص على التعامل مع المدرسة والمعلومات النظرية ، وكيفية تعلمه للسلوكيات التكيفية ، ومهارات الاعتماد على النفس ، وتطور اللغة والمهارات الاجتماعية وغيرها . والأشخاص الذين لديهم تأخر ذهني شديد بالإضافة إلى التوحد ، من المحتمل أن يستمروا في إظهار سلوكيات غير ملائمة كالعدوان وإيذاء الذات والسلوكيات النمطية المتكررة والحالات الصحية الإضافية كالصرع . وبالإضافة إلى ذلك ، قد لا يتعلم هؤلاء الاعتماد على أنفسهم .

٢ . تطور النطق

يعتبر ظهور النطق مؤشرا هاما للتنبؤ بالحالة المستقبلية وحيث أن التفكير يصبح أكثر

يُعرَّف "النطق" بجمل مكونة من ثلاث كلمات على الأقل يستخدمها الطفل بطريقة طبيعية ومنتظمة بقصد التواصل[161] . وتحقيق الطفل التوحدي للنطق المفيد

براعة إذا توفرت المهارة اللغوية (حاول على سبيل المثال أن تتابع فكرة في مخيلتك دون استخدام كلمات)، وحيث أن الكثير من المهارات المتأخرة تبنى على مهارات سابقة، فإنه كلما كان ظهور اللغة لدى الطفل التوحدي أبكر كان ذلك أفضل.

ببلوغ ٥ أو ٦ سنوات أو عدمه هو عامل تنبؤ قوي بمدى تقدم الطفل التوحدي[228,279]. فالذين يتطور لديهم النطق، هم الذين يحققون أفضل النتائج، وعكس ذلك صحيح أيضاً. أما الأطفال الذين لم يتلقوا التدخل اللغوي المناسب، فتأخر ظهور النطق لديهم عن ست سنوات، فقد لا يمثل ذلك سبباً للتشاؤم. يكفي هنا القول إنه كلما كان ظهور النطق أبكر، كانت النتائج النهائية للأشخاص التوحديين أحسن.

٣ . التعليم

لاشك في أن تعليم الشخص التوحدي يلعب دوراً هاماً في النتيجة النهائية المتوقعة منه، ومع أن التعليم قد لا يزيد حاصل الذكاء كثيرا، فقد يساعد الطفل على تطوير اللغة (والتي هي عامل يؤثر في التنبؤ المستقبلي بالحالة)، وعلى تعلم مهارات الاعتماد على النفس، والمهارات الاجتماعية، ويهيئه للعمل، ويقلل من سلوكياته غير المقبولة. كما أن التدخل الذي يقوم قبل سن الخامسة أو السادسة قد يسبب تغييرات مادية في دماغ الشخص، مما يسهل عملية معالجة المعلومات[263].

٤ . مساندة الوالدين

تذكروا دائماً أن للآباء والأمهات تأثيراً كبيراً على تحسن الخدمات التي تقدم إلى أطفالهم، ولهم كذلك دور أساسي في مدى تقدم أولادهم.

من العوامل الأخرى المؤثرة في النتيجة تدخل الأبوين ومساندتهما للطفل. فالأبوان اللذان يتدخلان في عملية تعليم طفلهما يصبحان أقدر على التعامل معه ويتعلمان كيف يعلمانه المهارات التي تهمه في حياته. والأبوان النشيطان يساعدان الطفل أيضا على تعميم المهارات التي تعلمها ويبقيان على اتصال دائم بالمدرسة. وأخيرا وليس آخرا، يُعتبر الآباء والأمهات بوجه عام الصوت المدافع عن أطفالهم. ففي جميع الأقطار، كان التغيير الذي يحدث في المنظمات والقوانين والسياسات بتأثير آباء

وأمهات الأطفال التوحديين. يعني ذلك أن آباء وأمهات الأطفال التوحديين هم الذين طالبوا بتغيير السياسات واستخدام شروط تعليمية أفضل وحققوا ذلك. هذا الدور للوالدين تتضاعف أهميته في الشرق الأوسط حيث هناك أشياء كثيرة تحتاج إلى تحسين.

٥ . مساندة المجتمع

تشمل مساندة المجتمع مهام التوعية، وتوفير الوظائف، والمساندة الاجتماعية والعاطفية، وتوفير الخدمات اللازمة للأشخاص التوحديين. ولا تزال هذه المساندة بحاجة إلى قدر كبير من التطوير في بلدان الشرق الأوسط، وينطبق ذلك على جوانب عديدة من أهمها:

أ . توفير المختصين الذين يتعاملون مع الأشخاص التوحديين: مع أن الوعي آخذ في الانتشار، إلا أن هناك قيودا على إيجاد اختصاصيين لديهم المعرفة الكافية في التعامل مع الأشخاص الذين يعانون التوحد. إن عدد الأشخاص التوحديين واحتياجاتهم يفوقان ما لدينا من اختصاصيين. إننا بصورة خاصة نحتاج إلى مزيد من الاختصاصيين والأطباء النفسيين الذين يملكون الخبرة والتخصص في تقويم وتشخيص التوحديين على وجه التحديد.

ب . فرص الالتحاق بالمدارس الاعتيادية: الكثيرون من الأشخاص التوحديين لديهم القدرة على تعلم المنهج الوطني. وعلى الرغم من ذلك، فإنهم يحتاجون إلى اهتمام خاص وتدخل في المهارات الاجتماعية والتواصلية والسلوكية. فإذا أردنا أن نتيح للأشخاص التوحديين أن يصلوا إلى أقصى حدود إمكاناتهم، فلابد من تدريب معلمي المدارس العادية على التعامل مع الأشخاص التوحديين القادرين على دراسة المناهج الوطنية.

إن نسبة الأشخاص التوحديين الذين كانوا يحصلون على الرعاية في ستينيات وسبعينيات القرن العشرين كانت أعلى بكثير مما هي عليه الآن. بالمزيد من الوعي والبحث والمساندة الاجتماعية انخفضت نسبة الأشخاص التوحديين الذين يحتاجون إلى الرعاية إلى ٧٪ فقط.

ج ـ فرص العمل: نحتاج أيضاً إلى توفير مزيد من فرص العمل للأشخاص التوحديين. ومما يؤسف له أن الكثيرين ممن يذهبون إلى المدرسة من الأشخاص التوحديين يبقون في بيوتهم عندما تتجاوز أعمارهم الحد المسموح به في المدرسة. ولكن، ماذا عن نوعية حياتهم؟ من يريد أن يبقى في البيت دون أن يفعل شيئاً بالرغم من أنه قد يكون قادرا على إنجاز شيء ما، مهما كان حجم هذا الشيء؟ إن توسيع دائرة المساندة الاجتماعية قد يبدأ كمجهود فردي. وأنت كإنسان واحد تستطيع أن تصنع فرقا، بعمل أي شيء يمكنك أن تساعد به.

د ـ الدعم الاجتماعي: الكثيرون من الآباء التوحديين يجدون أنفسهم في حاجة إلى دعم اجتماعي. ويمكن توفير هذا الدعم من خلال اجتماعات دورية تجمعهم مع غيرهم من الأسر ممن يعانون صعوبات مماثلة. وهم بالإضافة إلى ذلك، لا يستطيعون أن يأخذوا أطفالهم خارج بيوتهم لأن الناس ينظرون إليهم بقسوة إذا تصرف أطفالهم بطريقة غير مقبولة. ربما يقولون عن الطفل "أفسده الدلع" أو "غير مربى". إن نشر الوعي في المجتمع لفهم حالة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتصرف اللائق أمر لا بد منه.

هل يحتاج الشخص التوحدي إلى إشراف دائم؟

ليس من السهل في حقيقة الأمر الإجابة على هذا السؤال لأسباب عديدة. أولها وأهمها أن هناك عدداً قليلاً من الدراسات المطولة التي تتبعت تطور التوحد عبر الفترة الزمنية لحياة الفرد. وفي الدراسات القليلة التي تتبعت تطور الأشخاص التوحديين عبر مرحلة بلوغهم، جاءت النتائج مختلطة وكثيرة الاختلاف. هناك على كل حال شيء واحد يمكن أن يقال بتأكيد، وهو أن نتائج الدراسات التي أجريت قبل ثمانينيات

القرن العشرين كانت أكثر وأشد تشاؤما من نظيراتها التي أجريت بعد ذلك التاريخ[119].

ومثال ذلك الدراسة الطويلة الأمد التي أجراها "ديماير" وزملاؤه عام ١٩٧٣[67] حول نتائج التوحد. وجدت الدراسة أن ٤٣٪ من بين ١٢٠ شخصا توحديا خضعوا لرعاية اجتماعية (institutionalized). أما البحوث الحديثة فتشير إلى أن نسبة الذين يخضعون لرعاية اجتماعية لا تتجاوز ٧٪، مما يشير إلى أن ما حصل في استراتيجيات التدخل من تحسن وتقدم كان له أثر بالغ على نتيجة التوحد. ثانيها، كما قرأت في هذا الكتاب، أن التوحد اضطراب لا تجانس فيه، أي أنه لا يوجد شخصان توحديان متماثلان، هذه الاختلافات تجعل من الصعب تحديد نتائج مؤكدة لجميع الأشخاص التوحديين. وأخيرا، هناك عوامل عديدة تؤثر على مدى تقدم الشخص من بينها عوامل تتعلق بالتدخل التعليمي الذي يؤثر على النتيجة النهائية. وهذا يعني أننا لا نعرف بالتأكيد إن كان جميع الأشخاص التوحديين قد تعرضوا أثناء تعلمهم لأفضل البيئات توصيلا للمعرفة. وسواء حصل ذلك أم لم يحصل، فإن النتائج النهائية ستختلف. ومع إبقاء هذه الاعتبارات في الذهن، نستعرض الخطوط الإرشادية التالية التي بنيت على عدة دراسات راجعها كل من "هاولين" و "غودي"[119]:

- ١٠-١٥٪ سيعيشون حياة طبيعية تقريبا. أولئك الذين لا يظهرون درجة إضافية من التأخر الذهني ينتمون إلى هذه الفئة. وعلى افتراض أنهم تلقوا التعليم المناسب، قد يستطيع هؤلاء أن يتموا دراستهم الجامعية وأن يعيشوا مستقلين في بيوتهم الخاصة بهم. ويستطيعون أيضا الاستمرار في وظيفة تتناسب مع جوانب قوتهم وضعفهم. والكثيرون منهم يستطيعون أن

يسافروا وحدهم. ومع ذلك، ستبقى المصاعب الاجتماعية قائمة. وقد يكون لبعضهم أصدقاء يبادلونهم الاهتمامات، ولكن ليسوا جميعا يستطيعون ذلك لأنه قد يصعب عليهم إقامة صداقات وعلاقات شخصية.

- ٢٠-٢٥٪ منهم سيحرزون تقدما هائلا في المهارات الاجتماعية واللغوية والمهارات الأكاديمية كذلك، فيكملون دراستهم المتوسطة أو الثانوية، وقد يتمكنون من اتمام دبلوم في نواحي معينة من اهتماماتهم. كما أنهم يستطيعون أيضا الاستمرار في وظيفة تتناسب مع جوانب قوتهم وضعفهم، وهم من المعتمدين على أنفسهم. ولكنهم قد يحتاجون إلى إشراف بسيط من وقت إلى آخر.

- ١٥-٢٥٪ لن يتمكنوا من العيش مستقلين. إنهم يتعلمون المهارات الأساسية للاعتماد على النفس كارتداء الملابس والأكل والاستحمام وما إلى ذلك، ويمكنهم تعلم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والرياضيات. إلا أنهم يحتاجون إلى إشراف في أمور التسوق وإعداد الطعام والمحافظة على المنزل وفهم مخاطر الأدوات الكهربائية وغيرها. أما بالنسبة لاستمرارهم في وظيفة، فإنهم يحتاجون إلى وظائف بسيطة وقدر متوسط من الإشراف.

- ٣٠-٣٥٪ يبقون معتمدين على الغير، ويحتاجون إلى قدر كبير من الإشراف. وعلى الرغم من ارتفاع هذه النسبة، فإن الأبحاث الحديثة تشير إلى أن النسبة آخذه في التناقص، وذلك من خلال التعليم والمساندة الاجتماعية.

في ولاية كارولاينا الشمالية يقل عن ٧٪ عدد الأشخاص التوحديين الذين يستمرون في الاعتماد على الغير تماما ويتلقون رعاية اجتماعية. يعني هذا أن الأغلبية العظمى من الأشخاص التوحديين يستطيعون أن يتعلموا ليصبحوا مستقلين إلى حد ما في الاهتمام بحاجاتهم الأساسية على الأقل، وذلك من خلال التعليم والمساندة الاجتماعية.

هل يستطيع شخص توحدي أن يشغل وظيفة؟

كما قد نستنتج من الفقرات السالفة، الإجابة على هذا السؤال هي : نعم يستطيع! وهو أمر ضروري في حقيقة الأمر. شددت الدكتورة "تيمبل غراندين" وهي امرأة تعاني التوحد ذا الأداء العالي في العديد من كتاباتها المنشورة على أهمية السماح للشخص التوحدي بأن يشعر أنه يعمل شيئاً له قيمة في حياته. الوظائف التي تختار للأشخاص التوحديين ينبغي أن تعكس جوانب قوتهم وضعفهم. أن لفئتي المرتفعي الأداء والمنخفضي الأداء ذاكرة عمل ضعيفة جدا، مما يعني أن من الصعب عليهم الاحتفاظ بمعلومات في ذاكرتهم بينما يقومون بعمل شيء آخر. كما أن الوظائف التي تتطلب معالجة سمعية سريعة لمعلومات عابرة صعبة أيضا. ومن ناحية أخرى، يملك الأشخاص التوحديون مهارات ممتازة نسبيا في ملاحظة التفاصيل المرئية وفي اتباع روتينات معينة. وفي هذا الشأن صرح "أسبرجر" في دراساته حول الأشخاص التوحديين بمايلي:

الأشخاص التوحديون من ذوي الأداء العالي يستطيعون أن يبلغوا مراتب وظيفية عالية وأن يعملوا بنجاح متميز إلى درجة أن المرء قد يستنتج أن أمثال هؤلاء وحدهم قادرون على تحقيق الإنجازات المطلوبة. يبدو هؤلاء وكأن لديهم قدرات تعويضية تصنع توازنا مع مالديهم من جوانب قصور. إن تصميمهم الذي لا يتزحزح وقوة ذكائهم النافذ، وضيق أفق تفكيرهم، قد يكون لها مجتمعة قيمة عظيمة فتقودهم إلى تحقيق إنجازات ممتازة في المجالات التي يختارونها.

(cited in Howlin & Goode, 1998)

ماهي الوظائف الملائمة للأشخاص التوحديين؟

فيما يلي قائمة بالوظائف التي أوصت بها الدكتورة غراندين[100] :

وظائف محتملة لذوي الأداء العالي أو ممن لديهم مهارات لغوية جيدة:

- محاسب / صرّاف.
- موظف مكتبة.
- وظائف في المجالات الهندسية.
- تحرير مواد الطباعة (editor).
- مراقبة مخزون المواد: لمتابعة حركة البضاعة المخزونة في محل أو مخزن.
- ضبط أجهزة البيانو والآلات الموسيقية الأخرى.
- فيزيائي أو رياضي (متخصص في الرياضيات).
- إحصائي.
- برمجة كمبيوتر.
- مهندس رسم مخططات.
- أعمال إعلانات تجارية (Commercial).
- تصوير فوتوغرافي: ثابت وفيديو.
- تصميم معدات: في المصانع.
- مدرب حيوانات.

يعتمد اختيار الوظيفة المناسبة للأشخاص التوحديين على ما يبدونه من اهتمامات ونقاط قوة. وبعد ذلك ينبغي الاتصال بشركات ومؤسسات تسمح بتوظيف الأشخاص التوحديين لديهم. يلي ذلك زيارة هذه الشركات وتحليل المهارات اللازمة للوظيفة المختارة. وبناء على هذا ينبغي تعليم الشخص التوحدي أساسيات العمل كالحضور في الوقت المناسب والتعامل المناسب مع الآخرين والمهارات المحددة لاتمام المهام الوظيفية التي ستعرض على الشخص التوحدي في وظيفته.

- ميكانيكي سيارات .
- تصليح كمبيوتر .
- إدخال بيانات في الكمبيوتر .
- أعمال سكرتاريا شاملة الطباعة وأعمال الملفات .
- إصلاح أدوات صغيرة .
- صناعات يدوية كالحفر على الخشب وصنع المجوهرات والسيراميك .
- فني مختبرات لمعدات المختبرات الخاصة بالمباني .
- الرسم / الدهان .
- تصميم صفحات الإنترنت .
- نجار (الوظيفة لا تصلح للتوحديين الذين لديهم مصاعب في التناسق الحركي) .
- صيانة المباني : إصلاح الشبابيك المكسورة وغيرها .
- صيانة المصانع : لإصلاح معدات المصانع .

وظائف جيدة لذوي الأداء المنخفض:

- تنظيم كتب المكتبات .
- عامل تجميع في مصنع ، شريطة أن تكون البيئة هادئة .
- وظائف نسخ ، تصوير أوراق ، طباعة صور .

- إعادة تعبئة الرفوف في محلات السوبر ماركت وغيرها.
- الأعمال التي تتطلب فرزا.
- الأعمال التي تتطلب تغليفاً.
- أعمال المسطحات الخضراء والحدائق، كجز الحشيش.
- العناية بالنباتات.
- تنظيف وصيانة بيوت.
- في المستودعات، تحميل الشاحنات، وتنسيق الصناديق.

وظائف غير مفضلة:

الوظائف التالية تتطلب أن يحتفظ الموظف بكمية جيدة من المعلومات في ذاكرته، وأن يعالج كثيرا من المعلومات اللفظية العابرة، وهي مهارات تعتبر جوانب ضعف لدى الأشخاص التوحديين بصرف النظر عن مستويات أدائهم.

- أمين صندوق (Cashier).
- نادل (سفرجي).
- تاكسي.
- وكيل تذاكر خطوط جوية.
- موظف استقبال وتشغيل هواتف.
- وظائف إدارية.

الوضع الجنسي

هل من المتوقع أن يواجه الشخص التوحدي مشكلات جنسية؟

الاهتمام الجنسي لدى الأشخاص التوحديين لا يزيد عما هو موجود لدى الأشخاص الطبيعيين. إلا أن افتقارهم إلى الفهم الاجتماعي يسبب لديهم أشكالاً غير ملائمة من التعبير الجنسي. فقد يمارسون العادة السرية علانية ويظهرون تصرفات جنسية غير ملائمة تجاه الغير[109]. إن مثل هذه السلوكيات الجنسية غير الملائمة قد تكون مربكة جدا للوالدين وغيرهم من الكبار الذين يعملون مع أشخاص توحديين. نستعرض فيما يلي بعض النتائج المتعلقة بالتعبير الجنسي لدى الأشخاص التوحديين، والتي اظهرتها دراسة أجراها "هاراكوبوس" و "بيدرسون" عام ١٩٩٢ [110]:

بشكل عام:

- ٧٤٪ من الذكور التوحديين يمارسون العادة السرية، ويصل ثلثاهم تقريبا هزة التهيج الجنسي.
- ٥٤٪ من الإناث التوحديات يمارسن العادة السرية، ويصل أقل من نصفهن هزة التهيج الجنسي.

وبالتحديد:

- ١٨,٥٪ من جميع الذكور التوحديين، و١٣,٥٪ من جميع الإناث التوحديات يفعلون ذلك يومياً.
- ١٨,٥٪ من جميع الذكور التوحديين، و ١٣,٥٪ من جميع الإناث التوحديات يفعلون ذلك مرة في الاسبوع.

نسبة الذكور والإناث ممن يمارسون العادة السرية تماثل ما يمكن أن نجده بين الأشخاص الطبيعيين، مع اعتبار أن هذه النسبة استنتجت من مجتمعات أجنبية.

بعض الأشخاص التوحديين يثيرهم شخص محدد، وآخرون تثيرهم أجزاء معينة من الجسم كشعر شخص أو قدميه أو كتفيه أو صدره. وبالنسبة لمعظم الأشخاص التوحديين تتجه الجاذبية نحو أشخاص من الجنس المضاد، وهنالك قليلون منهم تثيرهم أشياء محددة عوضاً عن أشخاص.

- ٣٧٪ من جميع الذكور التوحديين، و٢٧٪ من جميع الإناث التوحديات يمارسون العادة السرية أقل من مرة في الأسبوع.
- ٢٦٪ من جميع الذكور التوحديين، و ٤٦٪ من جميع الإناث التوحديات ليس لديهم اهتمامات جنسية.

ليس جميع الأشخاص التوحديين نشطين جنسيا

وهكذا، ليس جميع الأشخاص التوحديين نشطين جنسيا. صرح شخص توحدي مرتفع الأداء بما يلي:

ليس لديَّ شهوة جنسية، وهو ما يجعل من الصعب جدا عليَّ في أحيان كثيرة أن أنسجم مع الأشخاص الآخرين (الطبيعيين) عندما يتحدثون عن مثل هذه الأشياء (وهو ما يحدث كثيرا كما يبدو). إنهم ينظرون دائما إلى الفتيات اللاتي يتجولن في الشوارع والشهوة في عيونهم. أما أنا فلا أفهم ذلك. انني أقدر الجمال كما يقدره الشخص الذي بجانبي. وإذا كانت إحدى الفتيات فاتنة الجمال، أقول لنفسي: " إنها فاتنة الجمال". إلا أن هذا هو كل ما أفكر فيه. لا شيء يمكن أن يفعله رجل أو إمرأة أو طفل أو حيوان ليثير اهتمامي. وكان هذا أيضا مشكلة في علاقتي مع " ميلاني ". لم يكن لدي مشكلة في أن أعزها وأقدرها وأعانقها. أما هي فقد أرادت شيئاً أكثر من ذلك، كنت بكل بساطة غير قادر على إعطائه لها. ولست متأكداً أيضا، إن كنت قادرا على الوفاء بوعدي المتمثل في الإتمام الفعلي للزواج. الأمر بكل بساطة أنه لا وجود للدافع أو الرغبة.

(McKean, 1994, p. 41)

لتكرار ممارسات العادة السرية علاقة بالمستوى اللغوي للأشخاص التوحديين. كانت نسبة الممارسة للعادة السرية بشكل يومي ٤٥٪ بين الأشخاص التوحديين الذين لم تظهر لديهم مهارات لغوية، بينما كانت ١٠٪ فقط بين الأشخاص الذين لديهم مهارات لغوية منهم. وفيما يتعلق بممارسة العادة السرية علانية، قدرت إحدى الدراسات أن ٧٪ فقط من الأشخاص التوحديين عامة فعلوا ذلك علانية[27]. وهذا يعد دليلا جيدا على أنه إذا تلقى الأشخاص التوحديون تعليما ملائما، فإن العلنية للسلوكيات الجنسية لا تظهر لدى الأغلبية منهم. وهكذا، فقد ينتج عن النضج الجنسي للأشخاص التوحديين بعض المشكلات، ولكنها ليست مشكلات كبيرة كما قد يتصور البعض.

وفي شأن الأمور الجنسية، تبقى هناك ناحية ذات أهمية كبيرة وهي أن الأشخاص التوحديين عرضة للاغتصاب والإساءة الجنسية. هناك أشخاص توحديون كثيرون تعرضوا للاستغلال الجنسي الوحشي من قبل أشخاص آخرين، ولا سيما أشخاص من الجنس نفسه[109]. نظرا لكون الأشخاص التوحديين يفتقرون إلى الوعي الاجتماعي، فقد لا يساورهم الشك في الناس أو أنهم لا يعرفون المضمون المعيب للعرض الجنسي الذي يقدمه لهم الطرف الآخر. ولذلك، من المهم في أي برنامج تعليمي يتعلق بالأشخاص التوحديين، أن نقوم بدور مباشر في تعليمهم رفض أي عرض من أطراف أخرى. ومن الطرق الملائمة لذلك، البدء بتعليمهم منذ مرحلة مبكرة من حياتهم عدم السماح لأي إنسان بلمس الأماكن الحساسة من أجسامهم باستثناء الوالدين (أو أي شخص معين آخر)، وتعليمهم عدم الكشف عن هذه الأماكن إلا في غرفة النوم حيث يغيرون ملابسهم أو في الحمام والباب مغلق، وما ينبغي عليهم القيام به إن واجهوا عروضاً جنسية يقدمها لهم طرف آخر.

لتكرار ممارسات العادة السرية علاقة بالمستويات اللغوية لدى الأشخاص التوحديين. فالذين لديهم مهارات لغوية جيدة أقل اهتماما بالممارسات الجنسية بشكل عام، وأقل استعدادا لممارسة العادة السرية علانية.

قد ينتج عن النضج الجنسي للأشخاص التوحديين بعض المشكلات، ولكنها ليست مشكلات كبيرة كما قد يتصور البعض.

إن الأشخاص التوحديين عرضة للاغتصاب والإساءة الجنسية، ولذلك من المهم في أي برنامج تعليمي يتعلق بالأشخاص التوحديين، أن نقوم بدور مباشر في تعليم الشخص التوحدي رفض أي عرض من أطراف أخرى. وهذا لا ينطبق على الأشخاص التوحديين فقط، أشارت دراسات حديثة أن أكثر من ٧٠٪ من الذين يعانون تأخرات تطورية بما في ذلك التوحد وما إليه، والتأخر الذهني والشلل المخي (Cerebral Palsy) يواجهون اعتداءات جنسية[203].

ما أفضل طريقة للتعامل مع التعبير الجنسي للأشخاص التوحديين البالغين؟

قبل سبعينات القرن المنصرم، اشتمل التعامل مع السلوكيات الجنسية العلنية على أساليب كالصدمة الكهربائية. كانت تلك المعالجة غير فعالة في معظم الحالات. وفي الحالات القليلة التي استجابت لتلك المعالجة، كان تأثيرها قصير المدى حيث كانت السلوكيات الجنسية غير الملائمة تعود مرة أخرى بعد مدة قصيرة من العلاج بالصدمة الكهربائية. ثم جرب الأطباء علاجا هرمونيا يخمد الرغبة الجنسية للفرد. وقد اعتبرت هذه الطريقة سلبية التأثير لأن نجاحها كان محدودا وكانت مصحوبة بآثار جانبية خطيرة. تضمنت الطرق العلاجية الأخرى علاجا سلوكيا يخمد السلوك الجنسي. واشتملت هذه الطرق على عناصر محفزة للشخص التوحدي (ذكراً كان أو أنثى) الذي لا يشارك في أية سلوكيات جنسية. إلا أن مثل هذه الطرق لم تكن ناجحة أيضا.

إن أفضل الطرق العلاجية التي استخدمت إلى وقتنا هذا شملت تعليم الأشخاص التوحديين مهارات جنسية اجتماعية مناسبة. وكما ذكر "ميسيبوف" و "هاندلان"، "إن الاستراتيجيات التي تعلم الأشخاص التوحديين أن يتعاملوا مع رغباتهم الجنسية بطرق مقبولة اجتماعيا، كاللجوء إلى مكان خاص قبل ممارسة العادة السرية، يمكن أن تقلل من ممارسة سلوكيات غير ملائمة علانية"[180]. كما أن انشغال المراهقين والبالغين من التوحديين بأشياء يحبون فعلها يصرفهم عن الاهتمام بسلوكيات جنسية.

لا يشكل الحيض بشكل عام مشاكل خاصة لدى الفتيات التوحديات، فهن بشكل عام يقبلن هذه التغيرات بسهولة إذا رافقتها تعليمات مناسبة.

هل يسبب الحيض مشكلات إضافية للفتاة التوحدية؟

تحتاج بداية الحيض لدى الفتيات التوحديات إلى التكيف مع أوضاع جديدة. وكما ذكرت "وينج" (١٩٨٣)، ان الفتيات التوحديات بشكل عام يقبلن هذه التغيرات بسهولة إذا رافقتها تعليمات مناسبة. وكما هو الحال لدى كثير من النساء، الحيض يتسبب في تغيرات تؤدي إلى تغيرات عاطفية. وتتجه النساء أثناء تلك الفترة نحو مزيد من الحساسية والانفعال، وقد يصاب بعضهن بآلام في المعدة، ولا تستثنى الأنثى التوحدية من هذا الوضع. وفي تهيئة الأنثى التوحدية للحيض، هناك أمور عديدة ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار. أول هذه الأمور أنه ينبغي أن تكون الفتاة قادرة على التعبير للغير عن ألمها وعن مكان ذلك الألم. وينبغي أن يبدأ التدريب على ذلك في وقت مبكر جدا من حياتها. أما الأمر الثاني، فهو ضرورة أن تتعلم الفتيات أساليب النظافة الصحية الملائمة. أما الثالث، فهو عندما يبدأ الحيض، قد يلاحظ خلال الأيام القليلة الأولى من الدورة هبوط مؤقت في قدراتها، وبخاصة في المهارات التي تعلمتها حديثا. وفي ضوء ذلك، ينبغي أن تقللوا من التغييرات في روتينها والضغوط الدراسية خلال تلك الفترة.

هل يستطيع الأشخاص التوحديون الزواج؟

تبين دراسات المتابعة الحالية عن الأشخاص التوحديين ندرة زواجهم. ويعتبر هذا صحيحا لأن معظم الأشخاص التوحديين لا يعبرون عن رغبة في الزواج. إلا أن التوحديين المرتفعي الأداء بصورة خاصة قد يرغبون في تكوين علاقات مع الجنس المقابل. إلا انهم، وحتى عندما يعبرون عن هذا الاهتمام، لا يكون اهتمامهم جنسيا

دائما. والمثال على ذلك ما صرح به "ماككين" بشأن اهتمامه بإقامة علاقة صداقة حيث قال:

إذا كانت المشاعر الجنسية تجاه شخص آخر شرطا مسبقا للدخول في الحب، فربما أنني لن أعرف حقيقة هذه المشاعر. وبكل بساطة ربما تكون ممارسة الحب فوق قدرتي.

(McKean, 1994, p.45)

نسبة الذين يتزوجون من الأشخاص التوحديين لا تتجاوز صفراً-٢٪

وبالرغم مما سلف، هناك بعض الأخبار عن حالات أشخاص توحديين تزوجوا وأنجبوا أطفالا[222]. ونسبة الذين يتزوجون من الأشخاص التوحديين لا تتجاوز صفراً-٢٪[137,96]. والذين تزوجوا هم من الفئات المرتفعة الأداء.

إن الزواج من شخص توحدي قد ينطوي على صعوبة كبيرة للشريك الذي قد يحتاج إلى مساندة وعواطف قد لا يتمكن شريكه التوحدي من الوفاء بها. وبالإضافة إلى ذلك، ربما تؤدي التغييرات الصغيرة في روتين الشريك التوحدي إلى إغضابه، مما يضيف إلى العلاقة كمية أخرى من التوتر. وأخيرا وليس آخرا، علينا أن نأخذ في الاعتبار احتمال إنجاب طفل توحدي إن كان أحد الشريكين توحديا.. وحيث أن عدد الأشخاص التوحديين الذين يتزوجون وينجبون أطفالا ليس كبيرا، فإن خطورة إنجابهم لأطفال توحديين لم تتحدد بصورة قاطعة. ومع ذلك، فإن نسبتهم تقدر بين ٥-٥٠٪[255]. إن من الأمور الهامة للشريكين قبل الزواج أن يعرفا ما يذهبان إليه في علاقتهما، وما يمكنهما أو لا يمكنهما أن يتوقعاه جراء هذه العلاقة، وهذا هو ما يصنع الفرق كله.

الصحة

ماهي المدة التي يمكن أن يعيشها شخص توحدي؟

إنَّا نؤمن ابتداء وانتهاء بأن الأعمار بيد الله . أما إذا حاولنا الإجابة على هذا السؤال من خلال الدراسات ، فليس في وسعنا أن نحدد بالتأكيد عدد السنين التي قد يعيشها أشخاص توحديون لأنه لا توجد دراسات كثيرة تابعت حياتهم من يوم ولادتهم إلى يوم وفاتهم . إلا أن هناك دراسة واحدة في الدانيمارك تابعت أطفالا يعانون التوحد وغير ذلك من الاضطرابات النمائية الشاملة لمدة ٢٤ عاماً[121] . وقد وجدت معدلات هذه الدراسة أن توقعات أعمار الأشخاص التوحديين طبيعية بشكل عام . إلا أن مدة الحياة المتوقعة كانت أقصر بالنسبة للأشخاص الذين لديهم أيضاً تأخر ذهني شديد لأنهم في أغلب الأحيان يعانون مشكلات صحية إضافية كالصرع والتصلب الدرني (tuberous sclerosis) .

إن توقعات أعمار الأشخاص التوحديين طبيعية. إلا أن مدة الحياة المتوقعة أقصر فيما يتعلق بالأشخاص الذين لديهم أيضا تأخر ذهني شديد.

هل يعاني المراهقون والبالغون منهم أية مشكلات صحية خاصة؟

عندما يتعرض أشخاص توحديون لمشكلات صحية إضافية ، فإن هذه المشكلات يكون لها وجود عادة منذ فترة الطفولة . الا أن هناك حالتين جديدتين يمكن ظهورهما خلال المراهقة والبلوغ ، وهما النوبات والاكتئاب .

النوبات

بعض الأشخاص التوحديين سيعانون نوبات تظهر لديهم في معظم الحالات في سن

المراهقة. وقد تراوحت نسبة الأشخاص التوحديين الذين يظهرون هذه النوبات بين ٤-٣٣٪، ونسبة متوسط قدرها ١٦,٧٪[83]. بعضهم لا تحدث معه النوبة أكثر من مرة أو مرتين طيلة حياته، وقد تتكرر النوبات لدى أشخاص آخرين. إلا أنه يمكن السيطرة عليها في حال تكرارها بطرق علاجية من خلال العقاقير الطبية. ونقول أخيرا إن حدوث هذه النوبات أكثر احتمالا بين أشخاص توحديين لديهم تأخر ذهني شديد بالمقارنة مع غيرهم من ذوي الأداء المرتفع[70].

نوبات الصرع والاكتئاب حالتان من المضاعفات الصحية التي يعانيها بعض المراهقين من التوحديين.

الاكتئاب

المراهقون والبالغون من التوحديين أكثر عرضة لإظهار الاكتئاب في هذه المرحلة بالمقارنة مع الأشخاص العاديين[87]. وهناك عدة أسباب لذلك، أولها أنهم يصبحون أكثر إدراكا لاختلافاتهم، وينطبق هذا بصورة خاصة على الأشخاص المرتفعي الأداء. أما السبب الثاني، فهو أن التوحد قد يبعدهم عن الدخول في نشاطات مرحة. الوالدان والمختصون قد يعتقدون بأنه لكون الشخص التوحدي متعلقا بروتين، فإنه ينبغي أن يعيش حياة مملة جدا، وهو أمر لا صحة له بطبيعة الحال. الأشخاص التوحديون يحتاجون إلى المرح في حياتهم، ويحتاجون إلى الإحساس بأنهم يفعلون شيئاً مفيداً لكي يحسوا بالرضاء في حياتهم. إنهم يشعرون باختلافهم ويعانون من تدني ثقتهم بأنفسهم مما يجعلهم يكتئبون نتيجة لذلك. وهكذا، فإننا كآباء وأمهات ومختصين يعملون مع أشخاص توحديين نحتاج إلى التأكد من أنهم يجدون المتعة والمرح في حياتهم، ومن أنهم يشاركون في نشاطات تجعلهم يحسون بالرضاء عن أنفسهم، بصرف النظر عن شدة التوحد لديهم.

الخلاصة والاستنتاجات

إن نتيجة الأشخاص التوحديين تعتمد على عوامل كثيرة تشمل الذكاء، وتطور النطق ببلوغ ٥ أو ٦ سنوات، واستراتيجيات التدخل، ومساندة الوالدين، والمساندة الاجتماعية. كل واحد من هذه العوامل يلعب دورا في مصير الشخص عندما يكبر.

وعليه، فإن الصورة التي يتمثل فيها التوحد في مرحلة البلوغ تختلف من شخص إلى آخر. وعلى الرغم من ذلك، فإن معظم الأشخاص التوحديين يظهرون تحسنا ملموسا في الاهتمام الاجتماعي، ومهارات التواصل، وتناقص الحركات النمطية المتكررة، والنشاط المفرط والسلوكيات العدوانية. وهناك نسبة صغيرة تتراوح بين ٢٧-٣٠٪ من الأشخاص التوحديين ستشهد تراجعا في السلوك في مرحلة المراهقة، لكن معظم الذين يشملهم هذا التراجع سيستعيدون مهاراتهم بعد سنة أو سنتين.

ويعتبر الشأن الجنسي في كثير من الأحيان موضوع اهتمام للوالدين والاختصاصيين الذين يعملون ويعيشون مع أشخاص توحديين. إلا أن المشكلة ليست في الشدة التي قد يتصورها البعض، فإن التعليم والتدخل الملائمين سيعملان على خفض الكثير من المشكلات الجنسية بالنسبة لمعظم الأشخاص التوحديين. والذين يتزوجون من التوحديين ليسوا كثيرين، لأن الغالبية منهم لا تعبر عن اهتمام في هذا الشأن. وعلى كل حال، فإن حوالي صفر إلى ٢٪ منهم متزوجون، وقد ينجبون أطفالا.

وأخيراً، من المهم جدا إيجاد فرص عمل للأشخاص التوحديين لتحسين نوعية حياتهم. وهناك العديد من الوظائف المناسبة، والعديد من الأشخاص التوحديين الذين حققوا نجاحا في وظائفهم. ومما يؤسف له أن الشفاء التام حتى زمننا هذا ليس

ممكنا في غالبية الحالات. وعلى الرغم من ذلك، فإنه إذا وفرنا استراتيجيات تدخل مناسبة تتضمن مساندة من الوالدين والمجتمع، فقد يتمكن الكثيرون من الأشخاص التوحديين أن يعيشوا حياة سعيدة ومنتجة، على الرغم من توحدهم[207].

اختبر معلوماتك

١) ماهما المشكلتان الصحيتان اللتان قد تحدثان للأشخاص التوحديين في فترة المراهقة والبلوغ؟

٢) كم هم الأشخاص التوحديون الذين يشهدون تراجعا سلوكيا أثناء المراهقة؟ وكم منهم يستعيد مهاراته؟

٣) ماذا تستطيع أن تفعل لمنع التراجع السلوكي من الوقوع في فترة البلوغ والمراهقة؟

٤) كيف تتغير المصاعب اللغوية نتيجة للتطور؟

٥) ما أفضل طريقة للتعامل مع التعبير الجنسي للأشخاص التوحديين؟

٦) ماالمقصود بكلمة "شفاء" من التوحد؟ هل يشفى الناس التوحديون منه؟

٧) هل يستطيع شخص توحدي أن يشغل وظيفة؟

٨) أذكر بعض الخصائص التوحدية التي قد تساعد الشخص التوحدي على النجاح في عمله.

٩) أذكر ٢٠ وظيفة يمكن أن يشغلها أشخاص توحديون من ذوي الأداء العالي.

١٠) أذكر ٥ وظائف يمكن أن يشغلها أشخاص توحديون من ذوي الأداء المنخفض.

١١) أذكر ٥ وظائف غير مناسبة لأشخاص توحديين، واذكر السبب في عدم مناسبتها.

١٢) ما نسبة الأشخاص التوحديين الذين سيبقون معتمدين كليا على غيرهم؟

١٣) ما نسبة الأشخاص التوحديين الذين يتمكنون من الاستقلال التام واكمال دراساتهم الجامعية؟

الملحق

إخوة وأخوات الطفل التوحدي

العوامل التي ستؤثر على طريقة مواجهة الطفل لحقيقة وجود أخ توحدي أو أخت توحدية

من الأمور التي تم الكشف عنها أن تزويد الأخوة العادين بالمعلومات المناسبة يعتبر من أهم العوامل التي تحدد أنماط تكيفهم مع وجود أخ توحدي أو أخت توحدية[111] . كما أن شخصية الأخ (أو الأخت)، وحالة الأسرة، ومقدار الاهتمام الذي يعطيه الوالدان لأبنائهما العاديين، وشدة حالة التوحد، كل ذلك يؤثر على طريقة تأثير وجود أخ توحدي أو أخت توحدية على الأخ غير التوحدي (أو الأخت غير التوحدية). نقدم فيمايلي توضيحاً مختصراً لكل من هذه العوامل.

١ . تقديم معلومات مناسبة تتعلق بتطور الحالة

وجد "تاونز" و "ولد" (١٩٧٧)[275] أن مقدار تحدث الوالدين عن حالة الطفل ذي الاحتياجات الخاصة كان العامل الرئيسي في نجاح تكيف الأخوة مع حالة أخيهم أو أختهم. يشعر الوالدان بأنهما عندما يخبران أطفالهما غير المصابين، فإن ذلك يضيف حقيقة جديدة إلى التشخيص، ويجعله أثبت حقيقة وأطول بقاء. وحقيقة الأمر أن هذه الأمور الصعبة لا تزول من خلال عدم التحدث عنها، وحتى لو أنها أختفت بصورة مؤقتة فإنها ستظهر من جديد، وفي بعض الأحيان بتأثير أقوى. إن إخوة الأشخاص التوحديين لا يفهمون في كثير من الأحيان ما يجري لأخيهم أو أختهم، وما يعنيه وجود التوحد، وكيف يتعاملون مع سلوكيات الأخ أو الأخت. وهذا بدوره يزيد من التوتر الذي يعانونه. وبالإضافة إلى ذلك، قد يظنون أنهم الذين سببوا السلوك التوحدي لدى الطفل من خلال شيء قالوه أو فعلوه. وهكذا، فإن ما نريد أن نفعله هو تقليص غموض التوحد للأخوة وأن نشرح لهم ما يتوقعون، وكيف يتعاملون مع أخيهم التوحدي أو أختهم التوحدية.

٢ . الشخصية المتأصلة في الإخوة

كل طفل يولد بصفات طبيعية خاصة به كمستوى نشاطه واستجابته للغير، ونوعية مزاجه، ومدة انتباهه[35]. وبكلمة أخرى يولد الطفل بنفس بهيجة أو غير بهيجة، مفعمة بالنشاط أو الهدوء، وبروح اجتماعية أعلى أو أدنى. البيئة والممارسات التربوية قد يشكلان الميول الشخصية إيجابا أو سلباً. وفي تطبيق على إخوة الأشخاص التوحديين، نجد بعضهم أفضل من غيرهم ميلا للتعامل مع الوضع. ولا توجد دراسة تبين أية خصائص متأصلة تهيىء الإخوة للتصرف بطريقة أفضل، ولكن يكفي أن نقول إن بعضهم يميل للتصرف بطريقة أفضل.

٣ . طريقة مواجهة الوالدين للوضع

هناك صفات عديدة تنسب إلى الوالدين وتؤثر على الطريقة التي يتكيف بها الأطفال عندما يجدون لهم أخا توحديا أو أختا توحدية. وهناك عاملان اثنان يتصدران قائمة النتائج السلبية وهما قلق الوالدين، وقلة المعلومات. عندما يسيطر القلق على الوالدين حول الطفل التوحدي، مصحوبا بعدم إعطاء أطفالهما غير المصابين بالتوحد معلومات كافية عن الحالة، فإن هؤلاء الأطفال سيصعب عليهم في أكثر الأحيان التغلب على الوضع بشكل إيجابي[94]. نقدم فيما يلي بعض الاقتراحات والإرشادات للوالدين.

- اشرحوا مواطن القوة والضعف لدى الطفل التوحدي.
- ينبغي أن يكون الوالدان على معرفة جيدة جدا بالتوحد.
- علموا الطفل كيف يتفاعل مع أخيه التوحدي أو أخته التوحدية.
- وازنوا بين الأوقات التي تقضونها مع الأطفال.
- لاتعطوا الطفل غير المصاب بالتوحد مسؤوليات أكثر مما يستطيع أن يحمل.
- عندما يريد الطفل أن يقضي وقتا بمفرده بعيدا عن أخيه التوحدي، ينبغي احترام رغبته إلى حد ما.

- إذا وجدتم الطفل منعزلا، فعليكم أن تتأكدوا من إعطائه اهتماما وأن تجعلوه يحس بأنه محبوب. شجعوه وعززوا لديه ثقته بنفسه. أقيموا اجتماعات أسرية مرتين أو أكثر كل شهر لمدة ١٠-١٥ دقيقة، لأنها قد تكون مفيدة جيدا.

وأثناء هذه الاجتماعات:

- أقيموا مناقشات مفتوحة يتم فيها التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية. لا يعاقب أحد على أشياء سلبية يقولها.
- اسمحوا للأطفال بطرح أسئلتهم.
- ناقشوا الأحداث المسببة للتوتر كسلوكيات الأنداد وعامة الناس تجاه الطفل التوحدي.
- اشرحوا مواطن القوة والضعف لدى الطفل التوحدي.
- ناقشوا مختلف الطرق أو الأساليب التي جربتموها فوجدتموها ناجحة في التعامل مع السلوكيات المختلفة. إن هذا النقاش قد يشجع الأخ أو الأخت على التفاعل مع أخيهما التوحدي أو أختهما التوحدية، وقد يحس كل منهما أنه اكتشف طريقة جديدة وناجحة للتعامل مع الأخ التوحدي أو الأخت التوحدية. اتخذوا القرارات معا، واسمحوا لكل شخص حاضر أن يشارك في صنع القرارات، وتعاونوا معا على حل المشكلات.
- اسمحو لأطفالكم بالتفاعل مع الأطفال الآخرين الذين لديهم أخوة توحديون أيضا. لا شيء سيكون أقوى تأثيرا من ذلك. إنهم سيعبرون عما في أنفسهم لأشخاص من جيلهم يستطيعون أن يفهموهم أفضل مما يفهمهم الكبار. وقد يكون ذلك التفاعل مفيدا كإجراء علاجي. كذلك، إذا كان الطفل التوحدي يذهب إلى مدرسة خاصة بالأطفال التوحديين، فإن من المهم أن يقوم إخوته غير التوحديين بزيارة مدرسة أخيهم أو أختهم. قد يكون لديهم أسئلة كثيرة عن التوحد، وقد يرغبون في معرفة نوع المدرسة وطبيعة النشاطات إلى يشارك فيها أخوهم التوحدي أو أختهم التوحدية.

٤ . مقدار الاهتمام الذي يعطيه الوالدان لأطفالهما العاديين

في أحيان كثيرة، يميل الوالدان إلى إعطاء طفلهما التوحدي اهتماما أكثر مما يعطيانه لأطفالهما الآخرين. وسيشعر الأطفال العاديون بدورهم بأنهم مهملون. إن من المهم جدا أن يتأكد الوالدان أنهما يعطيان اهتماما كافيا لأطفالهما غير التوحديين. إن قضاء الوالدين وقتا مع أطفالهما يسهل على الأطفال تقبل الوضع الناشيء عن وجود أخ توحدي أو أخت توحدية. يحتاج الأطفال العاديون في بعض الأحيان أن يخرجوا مع الأسرة دون اصطحاب الطفل التوحدي. وفي أوقات أخرى، يحتاج هؤلاء الأطفال أن يلعبوا مع والديهم دون أن يقلقوا من مشاركة الطفل التوحدي لهم، أو الاتجاه إلى مجاملة الطفل بسبب مشكلته[246].

٥ . شدة التوحد

عندما يكون التوحد شديدا، ويكون لدى الطفل تأخر ذهني شديد بالإضافة إلى التوحد، يصبح التعامل مع التحديات أكثر صعوبة. وسبب ذلك أنه بالإضافة إلى جوانب القصور الاجتماعي واللغوي لدى الطفل الذي لديه توحد شديد، فمن المحتمل أيضا أن يمارس سلوكيات صعبة كالعدوان وتحطيم الأشياء وعدم التدرب على قضاء الحاجة، والانفعالات الحادة.

كيف ومتى وماذا نخبر أخوة الأطفال التوحديين؟

من العوامل الهامة التي ينبغي أخذها في الاعتبار عمر الطفل لأن فهم الأطفال يختلف كلما كبروا. ولذلك، فإن المعلومات التي نقدمها لهم يجب أن تتناسب مع نموهم. نقدم فيما يلي إرشادات مختصرة حول نمو الأطفال وأفضل طريقة للشرح لأطفال من أعمار مختلفة.

الأطفال الذين دون السادسة

الأطفال في هذا السن سيحاولون التعامل مع أخيهم التوحدي أو أختهم التوحدية كطفل طبيعي، ولاسيما إذا كان الطفل التوحدي أصغر منهم. الا أنهم قد يلاحظون أحيانا أن أخاهم التوحدي يختلف عنهم، ولذلك فإن الكثيرين يحاولون أن يعلموا الطفل وأن يتصرفوا كمعلمين له. وإذا تصرف الطفل التوحدي بطرق لا يفهمها أخوته العاديون، فإن هؤلاء الأخوة لا يتقنون عادة توضيح الأمور التي تختلط عليهم. إنهم في أغلب الأحيان يفسرون السلوكيات بقولهم "ولد مزعج" أو "ولد طيب". إنهم لا يفكرون إلا بالسلوكيات التي يرونها.

في مثل هذا السن، يرى الأطفال المرض والشفاء وكأنهما يأتيان بطريقة سحرية بتأثير عوامل خارجية. ولذلك، فليس من السهل عليهم أن يدركوا مفهوم المرض. كما أنهم لا يستطيعون أن يفهموا التعريفات، فكلمة "توحد" قد لا تعني الكثير لهم. ولذلك، لا ضرورة لإخبار الأطفال غير المصابين بالتوحد في هذا الوقت بأن أخاهم مصاب بالتوحد (أو أختهم). من الأفضل بدلا من ذلك تفسير سلوكيات معينة مثل:

- ملابسه تضايقه.
- لا يستطيع أن يتكلم. ولذلك يصعب عليه أن يخبرنا بما يريد، مما يجعله يلجأ إلى البكاء لكي نعرف أنه يريد شيئا.
- إنه يشعر بالسعادة وهو يذرع المكان ذهابا وإيابا.
- لديه عدد كبير من الأشياء المفضلة، وعندما يفقد بعضها، فإنه يغضب كثيرا.
- إنه يخاف من أشياء كثيرة، وهو يبين أنه خائف من خلال سلوكيات مختلفة، ومن الأشياء التي يخاف منها أن تقوم بتغيير الأشياء التي اعتاد عليها.
- إنه خائف من الخروج إلى أماكن كثيرة.
- إنه لا يعرف كيف يلعب بطريقة جيدة.
- يريد في بعض الأحيان أن يكون وحيدا لكي يهدأ بنفسه.

الأطفال في سن ٦-١٢ سنة

في هذا السن، يبدأ الأطفال الخروج إلى العالم الذي من حولهم. وهكذا، تبدأ ملاحظتهم تزداد وضوحا عن اختلافات أخيهم التوحدي أو أختهم التوحدية من خلال اختلاطهم مع الآخرين. ربما يذهبون إلى منزل صديق لهم ويبدأون مقارنة أخيهم أو أختهم بالأطفال الآخرين من أعمار مماثلة. ويصبح لديهم المزيد من الأمور التي يحتاجون إلى التعامل معها، وقد تزداد تساؤلاتهم عن أشياء كثيرة بالقياس إلى الزمن الماضي، ولاسيما بعد أن يتجاوزوا سن ٦ سنوات.

من الأمور الطبيعية للأطفال في هذا السن أن يكون لديهم مشاعر متضاربة حول أخيهم التوحدي أو أختهم التوحدية. إن جميع الأخوة سواء أكان لديهم عجز أم لم يكن، يمرون بمشاعر متماثلة، فهم يحبونه في يوم وقد لا يحبونه في يوم آخر. والفرق الوحيد بالنسبة لأخوة الأطفال التوحديين أنهم قد يحسون بالذنب جراء تفكيرهم بهذه الطريقة. وبالإضافة إلى ذلك، يميل الطفل العادي إلى المبادلة بين أمرين متطرفين: فإما أن يصبح محبا للعون ومطيعا إلى حد بعيد، وإما أن يصبح عنيداً ليحصل على اهتمام والديه.

ويعتقد الأطفال أيضا أن المرض يمكن ان ينتقل بالملامسة الجسدية أو السلوك أو حتى بالأفكار. ولذلك، قد يتجنبون التفاعل مع أخيهم التوحدي (أو اختهم) حتى لا يصيبهم التوحد، وقد يستمر بعضهم في التفكير بأنهم هم الذين سببوا سلوكيات الأخ التوحدي (أو الأخت). ويصدق ذلك بالنسبة للأطفال في سن ٧-١٠ سنوات [94]. وبالإضافة إلى ذلك، يبدأ الأطفال بالشك من احتمال وجود خلل صحي لديهم أيضا. وبالتالي إن أول شيء يحتاجون أن يعرفوه هو أن التوحد ليس معديا، وأن سلوكيات الأخ التوحدي لن تظهر لديهم أيضا لمجرد أنهم يتعاملون معه، وأنهم لم يكونوا السبب في السلوكيات التوحدية لدى أخيهم أو أختهم.

الأطفال في هذا السن، يستطيعون فهم التعريفات. ولذلك، فقد يكون في وسعهم أن يفهموا تعريف التوحد إذا قدم إليهم في نص واضح. ينبغي أن تركز التفسيرات على الإجابة عن أسباب حدوث سلوكيات التوحد، وقد تتضمن

الأسئلة أشياء عن السلوكيات النمطية المتكررة، وفقدان القدرة على التواصل، وعلى مهارات اللعب التي تتناسب مع عمر الطفل. وعندما يصل الأطفال سن ٩ سنوات أو ١٠ سنوات، ربما يبدأون عندئذ يفهمون أن المرض قد ينشأ عن خلل وظيفي من أعضاء الجسم.

فترة المراهقة من ١٣-١٧ سنة

في هذه الفترة، يكون لدى الإخوة قدرة على فهم تفسيرات أكثر تعقيدا حول المشكلة. وقد تتضمن مخاوفهم في هذه الفترة أن ينجبوا طفلا توحديا عندما يتزوجون. وإلى جانب ذلك، من المهم في هذه المرحلة أن يكونوا على انسجام مع أندادهم. ولذلك قد يكون وجود الأخ التوحدي مربكا لهم. وقد يلجأون إزاء ذلك إلى التسلي بممازحة الأخ التوحدي أو مضايقته عندما يأتي إليهم أصدقاؤهم.

يحتاج الأطفال أن يعرفوا أن احتمال أن ينجبوا طفلا توحديا قد جاءت نسبته في حدود ١٪[255]. ويحتاجون أن يعرفوا أيضا كيف يتعاملون مع الوضع بطريقة مناسبة عندما يمازح الأصدقاء أخاهم التوحدي أو أختهم التوحدية. في حالات كثيرة، قد لا يرغب أخو الطفل التوحدي أن يشارك في مضايقات الممازحة، ولكنه قد يشعر بالخوف من أن أصدقاءه سيتوقفون عن حبهم له إذا لم يشاركهم. وفي هذا الشأن، تقترح ساندراهاريس (١٩٩٤) في كتابها "إخوة وأخوات الطفل التوحدي: دليل الأسرة" (Harris, S., 1994. Siblings of children with autism: A guide for families)، أنه بالرغم من أن إخوة الطفل التوحدي قد يفتقدون بعض الأصدقاء، لكن ينبغي أن يقفوا مع أخيهم التوحدي، ويشرحوا ما هو التوحد ويجدوا لأنفسهم أصدقاء أكثر تسامحا، ويقدموا معلومات عن التوحد في المدارس، ويشجعوا المراهقين على قبول الاختلافات والتعامل معها.

مايقوله إخوة وأخوات أشخاص توحديين

أن تكوني أختا، ولا سيما أختا كبيرة، أمر صعب. أجد نفسي أحيانا عالقة بجميع

معالجات أختي "آنا" وجميع المفاهيم الأسبوعية والبرامج التي تعمل بها، وأنسى أنني أختها الكبيرة. أشعر في بعض الأحيان وكأني أقوم بدور اختصاصية علاج أخرى. وعندما يكون عليَّ أن اساعد "آنا" في التعامل مع مشكلة توحدها، لا ينبغي أن أنسى أيضا أن عليَّ أن أعرفها وأحبها لأني لست اختصاصية علاج أخرى فحسب، وإنما أخت.

(Macfarlane, 2001, pp.190-191)

لا انكر أن "آنا" تمثل عبئاً على أسرتي، الا أن فوائد هذا العبء كانت مدهشة. لقد علَّمت "آنا" أسرتي الصبر والحب والنضج والعطف. لو لم اكن اختا لـ"آنا"، لا أظن ان يكون لدي هذا الفهم وهذا الحب للأطفال العاجزين والأطفال بوجه عام. لقد أثرت علي "آنا" بطريقة خاصة جداً. واعتقد ان من المحتمل ان اكون انسانة مختلفة جداً لو لم تكن في حياتي.

(Macfarlane, 2001, p. 191)

في كثير من الأحيان، عندما يكون للطفل أخ توحدي وأخت توحدية، فإنه قد يحس بأنه عالق في فخ. إنه يشعر في بعض الأحيان بأنه لا يوجد شخص يفهم الحالة التي يعيشها، حتى والديه. السبب في ذلك أنه يمر بالحالة بطريقة مختلفة كل الاختلاف.

(www.siblingsofautism.com)

أذكر عندما كنت في الصف الأول الابتدائي أنني أحضرت "غاري" لحضور نشاط "مشاهدة ورواية" (*Show and Tell*)، لأنه لم يكن لدي شيء آخر لأريه للآخرين. وقد

أحضر جميع الأطفال الآخرين إخوتهم الصغار. خلال الفترة الكاملة للعرض كان جالسا بيني وبين أمي، يهز رأسه ويصدر أصواتا صفيرة جعلت كل أصدقائي يضحكون. وعندما جاء وقت الأسئلة ذهبت إلى صديقتي "بيكي" التي قالت: "اخبرتني شيئا عن أخيك من قبل... هل كان مريضا؟ أو هناك شيء ما؟". لقد نسيت كل ما قلته لها لكنني عرفت قصدها. نظرتُ إلى أمي، غير راغبة في شرح المشكلة كلها لأصدقائي، فقالت: "غاري لديه توحد، يعني ذلك أن عقله لا يفكر كما يفكر عقلك بالضبط، إنه يتحرك ويتصرف بطريقة مختلفة. ستكون حالته هكذا طيلة حياته". وعندما لاحظتُ تراجع بعض الأطفال من الدائرة، أضافت "لا تقلقوا، لا تستطيعون التقاط المرض، فهو غير معد". وحتى بعد ذلك، قام عدد كبير من الأطفال بتجنب "غاري" وبعضهم تجنبني أنا أيضا. وقد بكيت كثيرا بعد ذلك.

(Lynn, 2002)

تشعر "سوتو" بأنه لا توجد لحظة مملة لها مع أختيها التوحديتين "كاثرين" البالغة ١٦ سنة، و"كريستينا" البالغة ١٥ سنة. قالت "عندما كانت "كاثرين" في السنة العاشرة من عمرها، أخذت زبدة الكريسكو إلى غرفتها ووضعتها كلها على وجهها. لقد اتقنت وضع الزبدة على وجهها فكان يبدو كقناع التجميل". وأضافت "سوتو" بأن أمها غضبت لذلك لأنه لم يبق شيء من الكريسكو، لكن الأسرة ضحكت كثيرا حول ذلك التصرف حينئذ وحتى الآن.

(Cotharp, 2002)

المراجع

1. Adrien, J., L., Lenoir, P., Martineau, J., Perrot, A., Hameury, L., Larmande, C., & Sauvage, D. (1993). Blind ratings of early symptoms of autism based upon family home movies. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 33*, 617-626.
2. Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment.* New Jersey: Erlbaum.
3. Akshomoff, N. (2000). Neurological underpinnings of autism. In A.M. Wetherby & B.M. Prizant (Eds.). *Autism spectrum disorders: A transactional perspective* (pp. 167-190). Baltimore: Brookes Publishing Co.
4. American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed. Text-Revised). Washington DC: Author.
5. American Speech and Language-Hearing Association. (1982). Definition: Communication disorders and variations. *ASHA, 24*, 949-950.
6. Aman, D. G., Paldi, J. H. & Thisted, R. A. (1998). Evaluating ADHD with brain SPECT imaging. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 1080-1081.
7. Attwood, A., Frith, J., & Hermlin, B. (1988). The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down syndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*, 241-158.
8. Author unknown. Autistic Savant. Retrieved from the World Wide Web on December 13, 2000. Available at http://www.autism.org/savant.html.
9. Author unknown. *Autistic Savant.* Retrieved from the World Wide Web on December 13, 2000. Available at http://www.autismuk.com/index2.htm.
10. Bachavalier, J. (1994). Medial temporal lobe structures and autism: A review of clinical and experimental findings. *Neurophsychologia, 32*, 627-648.
11. Bachavalier, J., & Merjanian, P. (1994). The contribution of the medial temporal lobe structures in infantile autism: A neurobehavioral study in primates. In M.L. Bauman & T.L. Kemper (Eds.), *The neurobiology of autism (pp. 146-169).* Baltimore: John Hopkins University Press.
12. Baddeley, A. (1986). *Working memory.* Oxford: Oxford University Press.
13. Bahrick, L.E. (2001). Increasing specificity in perceptual development: infants' detection of nested levels of multimodal stimulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79, 253-270.
14. Baranek, G.T. (1999). Autism during infancy: A restrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9-12 months of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*, 213-224.
15. Baranek, G.T., Foster, L.G., & Berkson, G. (1997). Tactile defensiveness and stereotypical behaviors. *American Journal of Occupational Therapy, 51*, 91-95.
16. Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin, 121*, 65-94.
17. Baron-Cohen, S. (1989). Perceptual role taking and protodeclarative pointing in autism. *British Journal of Developmental Psychology, 7*, 113-127.

18. Baron-Cohen, S. (1989b). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 30*, 285-297.

19. Baron-Cohen, S. (1997) *Minblindness: An essay on autism and theory of mind.* Massachusetts: MIT Press.

20. Baron-Cohen, S., Allen, J., & Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack and CHAT. *British Journal of Psychology, 161*, 839-842.

21. Baron-Cohen, S., Baldwin, D., & Crowson, M. (1997). Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language? *Child Development, 68*, 48-57.

22. Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition, 21*, 37-46.

23. Barrett, K.C., Zahn-Waxler, C., & Cole, P.M. (1993). Avoiders vs. amenders: Implications for the investigation of guilt and shame during toddlerhood. *Cognition and Emotion, 7*, 481-505.

24. Birdwhistell, R.L. (1970). *Introduction to kinesthetics*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

25. Bloom, L, & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley and Sons.

26. Bondy, A., & Frost, L. (1998). The Picture Exchange Communication System. *Topics in Language Disorders, 19*, 373-390.

27. Bourgondien, M.E., Reichle, N.C., & Plamer, A. (1997). Sexual behavior in adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*,113-125.

28. Boucher, J., & Lewis, V. (1989). Memory impairments and communication in relatively able autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*, 99-122.

29. Bovee, J.P. (1999). My experiences with autism and how it relates to "Theory of Mind": Part 1. *Advocate, 32*, 18-19.

30. Brazelton, T.B., Koslowski, B., & Main, M. (1974). The origin of reciprocity in the mother infant interaction. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver*. New York: Wiley and Sons.

31. Bruner, J.S. (1983). *Child's talk: learning to use language*. New York: Norton.

32. Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

33. Bryen, D.N., & Joyce, D.G. (1986). Sign language and the severely handicapped. *The Journal of Special Education, 20*, 183-194.

34. Burack, J.A., Enns, J.T., Stauder, E.A., Mottron, L., & Randolph, B. (1997). Attention and autism: Behavioral and electrophysiological evidence. In D. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: 2nd ed.* New York: John Wiley & Sons.

35. Buss, A.H., & Plomin, R. (1984). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley and Sons.

36. Butterworth, G., & Jarrett, N.L.M. (1991). What minds have in common is space: Spatial mechanisms in serving joint visual attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 55-72.

37. Campell, R., Baron-Cohen, S., & Walker, J. (1995). Do people with autism show a whole face advantage in recognition of familiar faces and their parts? A test of central coherence theory. Unpublished manuscript, *University of London, Goldsmiths College.*

38. Capps, L., Yirmiya, N., & Sigman, M. (1992). Understanding of simple and complex emotions in nonretarded children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33*, 1169-1182.

39. Carpenter, M., & Tomasello, M. (2000). Joint attention, cultural learning, and language acquisition. In A.M. Wetherby & B.M. Prizant (Eds.). *Autism spectrum disorders: A transactional perspective.* Baltimore: Brookes Publishing Co.

40. Carper, R.A., Courchesne, R., & Chisum, H.J. (1997). Frontal lobe volume correlates with hypoplasia of cerebellar vermis in young autistic patients. *Society of the Neuroscience Abstract, 23*, 1624.

41. Carr, E. & Durand, M. (1985). Reducing behavioral problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 18*, 111-126.

42. Cesaroni, L., & Garber, M. (1991). Exploring the experience of autism through first hand accounts. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 21*, 303-314.

43. Charlop, M. (1986). Setting effects of echolalia acquisition and generalization of receptive labeling in autistic children. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 16*, 111-126.

44. Charlop, M.G., & Milstein, J.P. (1989). Teaching autistic children conversational speech using video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22*, 275-285.

45. Charlop, M., & Trasowech, J.E. (1991). Increasing autistic children's daily spontaneous speech. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 24*, 747-761.

46. Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Auriol, D. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology, 33*, 781-789.

47. Clark, P., & Rutter, M. (1977). Compliance and resistance in autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 7*, 33-38.

48. Clark, P., & Rutter, M. (1979). Task difficulty and task performance in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 220*, 271-285.

49. Coltharp, M. (2002). *Helpful one.* Retrieved from the world wide web on February 2002. Available at: http://www.angelfire.com/bc/autism/michelle.html

50. Condon, W.S., & Sander, L. (1974). Neonate movement is synchronized with adult speech: Interactional participation and language acquisition. *Science, 183*, 99-101.

51. Cornish, K.M., & McManus. R. (1996). Hand preference and hand skill in children with autism. *Journal* of Autism and Developmental Disorders, 26, 597-609.

52. Courchesne, E., Townsend, J., Akshoomoff, N.A., Saitoh, O., Yeung-Courchesne, R., Lincoln, A.J., James, H.E., Haas, R.H., & Schreibman, L. (1994). Impairment in shifting attention in autistic and cerebellar patients. *Behavioral Neurosciences, 108*, 854-865.

53. Curcio, F. (1978). Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 8*, 282-292.

54. Damon, W. (1983). *Social and personality development*. New York: W.W. Norton & Company.
55. Dawn, C., Wimpori, R., Hobson, P., Williams, J.M.G., & Nash, S. (2000). Are infants with autism socially engaged? A study of recent retrospective parental reports. Journal of Autism and Developmental *Disorders, 30,* 525-536.
56. Dawson, G., & Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 8,* 282-292.
57. Dawson, G., & Galpert, L. (1990). Mothers' use of imitative play for facilitating social responsiveness and toy play in young autistic children. *Development and Psychopathology,* 2, 151-162.
58. Dawson., G., Hill, D., Spencer, A., Galpert, L., & Watson, L. (1990). Affective exchanges between young autistic children and their mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 18,* 335-345.
59. Dawson, G., Klinger, L.G., Panagiotides, H., Lewy, A., & Castelloe, P. (1995). Subgroups of autistic children based on social behavior display distinct patterns of brain activity. *Journal of Abnormal Child Psychology 23,* 569-583.
60. Dawson, G., McKissik, F.C. (1984). Self recognition in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 14,* 383-394.
61. Dawson, G., Meltzoff, A.N., Osterling, J., & Rinaldi, J. (1998). Neuropsychological correlates of early symptoms of autism. *Child Development 69,* 1276-1285.
62. Dawson, G., Meltzoff, A.N., Osterling, J., Rinaldi, J., & Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28,* 479-485.
63. Dawson, G., Osterling, J., Meltzoff, A., & Kuhl, P. (2000). Case study of the development of an infant with autism. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21,* 299-313.
64. DeCasper, A.J., & Fifer, W.P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science, 208,* 1174-1176.
65. DeMyer, M.K. (1975). The nature of neuropsychological disability in autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia,* 8, 109-128.
66. DeMyer, M.K., Alpern, G.D., Barton, S., DeMyer, W.E., Churchull, D.W., Hingtgen, J.N., Bryson, C.Q., Pontius, W. & Kimberline, C. (1972). Imitation in autistic, early schizophrenic and non-psycho children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia,* 2, 264-278.
67. DeMyer, M., Barton, S., DeMyer, W., Norton, J., Allen, J., & Steele, L. (1973). Prognosis in autism: A follow up study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 3,* 459-465.
68. DiLavore, P., & Lord, C. (1995). Do *you see what I see? Requesting and joint attention in young autistic children.* Paper presented at the conference for the Society of Research in Child Development, Indianapolis, IN.
69. Doss, L.S. & Reichle, J. (1991). Replacing excess behavior with an initial communicative repertoire. In J. Reichel, J. York, & J. Sigafoos (Eds.), *Implementing augmentative communication and alternative communication: Strategies for learners with severe disabilities.* Baltimore: Brookes Publishing Company.
70. Elias, M., Musumeci, S.A., Ferri, R. & Bergonzi, P. (1995). Clinical and neurophysiological aspects of epilepsy in subjects with autism and mental retardation. Americal *Journal of Mental Retardation, 100,* 6-16.

71. Elliot, R.O., Dobbin, A.R., Rose, G.D., & Soper, H.V. (1994). Vigorous aerobic exercises versus general motor training effects on maladaptive and stereotypic behavior of adults with both autism and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*, 256-257.
72. Everard, M.P. (Ed.) (1976). *An approach to teaching autistic children.* Pergamon Press, Oxford.
73. Flavell, J.H., Miller, P.H., & Miller, S.A. (1993). *Cognitive development.* New Jersey: Englewood Cliffs.
74. Fouse, B., & Wheeler, M. (1997). *A treasure chest of behavioral strategies for individuals with autism.* Arlington, Texas: Future Horizons.
75. Franzoi, S.L. (2000). *Social Psychology* (2nd ed.). Boson: McGraw Hill.
76. Freeman, B.J., Ritvo, E.R, Needleman, R., & Yokota, A. (1985).Stability of cognitive and linguistic parameters in autism: A five-year prospective study of autism. *Academy of Child Psychiatry, 24*, 459-464.
77. Frith, U. (1970). Studies in pattern detection in normal and autistic children II reproduction and production of color sequences. *Journal of Experimental Child Psychology, 10*, 120-135
78. Frith, U. (1972). Cognitive mechanisms in autism: Experiments with color and tone sequence production. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 2, 160*-173.
79. Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma.* Oxford: Basil Blackwell.
80. Frith, C.D. & Done, D.J. (1990). Stereotyped behavior in madness and in health. In S.J. Cooper & C.T. Dourish (Eds.), *Neurobiology of stereotyped behavior*. Oxford, England: Clarendan Press.
81. Frith, U., & Happe, F. (1999). Theory of mind and self conciousness: What is it like to be autistic? *Mind and Language, 14*, 1-22.
82. Frith, U. & Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal of Developmental Psychology, 1*, 329-342.
83. Frombonne, E. (1998). Epidemiological surveys of autism. In F.R. Volkmar (Ed.). *Autism and pervasive developmental disorders* (pp.32-63). United Kingdom: Cambridge University Press.
84. Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., & Mangun, G. R. (1998). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind.* New York, NY: W. W. Norton & Company.
85. Gerland, G. (1997). *A real peson: Life on the outisde.* London: Souvenir Press.
86. Gepner, B., Mestre, D., Masson, G., & de Schhonen, S. (1995). Postural effects of motion vision in young autistic children. *Neuroreports, 6*, 1211-1214.
87. Ghaziuddin, M., Alessi, N., & Greden, J.F. (1995). Life events and depression in children with autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*, 495-502.1
88. Gillberg, C. (1983).Autistic children's hand preference: Results from an epidemiological study of infantile autism. *Psychiatry Research, 10*, 21-30.
89. Gillberg, C. (1984). Infantile autism and other childhood psychosis in a Swedish urban region: Epidemiological aspects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 25*, 35-43.
90. Gillberg, C. (1984b). Autistic children growing up: Problems during puberty and adolescence. *Developmental Medicine and Child Neurology, 26*, 122-129.
91. Gillberg, C. (1990). Outcome in autism and autistic like conditions. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 375-382.

92. Gillberg, C., & Coleman, M. (1992). *The biology of the autistic syndromes* (2nd ed.). London: MacKeith.
93. Gillberg, C., Ehlers, S., Schaumann, H., Jakobson, G., Dahlgren, S.O., Lindbolm, R., Bagen-holm, A., Tjuus, T., & Blidner, E. (1990). Autism under age 3 years: A clinical study of 28 cases referred for autistic symptoms in infancy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*, 921-934.
94. Glasberg, B.A. (2000). The development of siblings understanding of autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 143-156.
95. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
96. Goode, S., Rutter, M., & Howlin, P. (1994). A twenty-year follow up of children with autism. Paper presented at the 13th biennial Meeting of *the International Society of Behavioural Development*. Amsterdam, The Netherlands.
97. Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures*. New York: Vintage Books: Random House Inc.
98. Grandin, T. (1995b). The learning style of people with autism: An autobiography. In K. Quill (Ed.). *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.
99. Grandin, T. (1997). A personal perspective on autism. In D. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders : Second edition*. New York: John Wiley & Sons.
100. Grandin, T. (1999). *Choosing the right jobs for people with autism or Asperger syndrome*. Retrieved from the World Wide Web on November 19, 2000. Availabe at http://www.autism.org/temple/jobs.html
101. Grandin, T. (2000). *Social problems: Understanding emotions and developing talents*. Available at http://www.autism.org/temple/social.html. Retrieved from the World Wide Web on November, 2001.
102. Grandin, T. (2000). *My experiences with visual thinking, sensory problems, and communication difficulties*. Retrieved on Jan 3, 2001, available at http://www.autism.org/temple/visual.html
103. Grandin, T. (2002). *Frequently asked questions about autism*. Retrieved from the world wide web on Feb 2002. Available at: http://www.autism.org/temple/faq.html
104. Grandin, T. & Scenario, M. (1986). *Emergence: Labeled autistic*. California: Arena.
105. Grusec, J.E., & Lytton, H. (1988). *Social development: History, theory, and research*. New York: Springer Verlag.
106. Happe, F.G. (1994). *Autism: An introduction to psychological theory*. Boston: Harvard University Press.
107. Happe, F.G. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development, 66*, 843-885.
108. Happe, F.G. (1995b). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thought and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. Journal of Autism and *Developmental Disorders, 24*, 129-154.
109. Haracopos, D. (1989). Comprehensive treatment program for autistic children and adults in Denmark. In C. Gillberg (Ed.), *Diagnosis and treatment of autism*. New York: Plenum Press.

110. Haracopos, D., & Pedersen, L. (1992). *Sexuality and autism*: Danish report. Retrieved from the World Wide Web on November 15, 2000. Available at www.autismuk.com/index9sub.htm.

111. Harris, S.L. (1994). *Sibling of children with autism: A guide for families*. Maryland: Woodbine House.

112. Hart, C. (1995). Teaching children with autism: What parents want. . In K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Methods to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.

113. Hauck, M., Fein, D., Waterhouse, L., & Feinstein, C. (1995). Social initiations by autistic children to autistic adults and other children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*, 579-595.

114. Hermlin, B., & O'Conner, N. (1970). *Psychological experiments with autistic children*. New York:Pergammon Press.

115. Hobson, R.P. (1986). The autistic child's appraisal of expressions of emotions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27*, 321-342.

116. Hobson, R.P., & Lee, A. (1989). Emotion related and abstract concepts in autistic people: Evidence from the British Picture Vocabulary Scale. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 19*, 601-203.

117. Hobson, R.P., Ouston, J., & Lee, A. (1988). What's in a face? The case of autism. *British Journal of Psychology, 79, 441*-453.

118. Howlin, P. (1984). The acquisition of grammatical morphemes in autistic children: A critique and replication of the findings of Bartolucci, Pierce, and Streiner, 1980. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 14*, 127-136.

119. Howlin, P., & Goode, S. (1998). Outcome in adult life for people with autism and Asperger syndrome. In F.R. Volkmar (Ed.). *Autism and pervasive developmental disorders* (pp.209-241). United Kingdom: Cambridge University Press.

120. Ingenmey, R., & Van Houten, R. (1991). Using time delay to promote spontaneous speech in an autistic child. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 24*, 591-596.

121. Isager, T., Mouridsen, S.E., Rich, B. (1999). Mortality and causes of death in pervasive developmental disorders. Autism: *The International Journal of Research and Practice, 3*, 7-16.

122. Iwata, B.A., Dorsey, M.F., Slier, K.J., Bauman, K.E., & Richman, G.S. (1982). Towards a functional analysis of self-injury. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 3-20.

123. Iwata, B.A., Pace, G., M., Dorsery, M.F., Zarcone, J.R., Vollmer, T.R., Simth, R.G., Rodgers, T.A., Lerman, D.C., Shore, B.A., Mazaleski, J.Lo., Goh, H., Cowdery, G.E., Kalshre, M.J., McCosh, K.C., & Willis, K.D. (1994). The functions of self injurious behavior: An experimental-epidemiological analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 215-240.

124. Jamnia, A. (2001). Taking one step ahead and opening the world for our son. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*, 2-6.

125. Johnson, C. (2000). What do families need? *Journal of Positive Behavioral Intervention, 2*, 115-118.

126. Jolliffe, T., Lansdown, R., & Robinson, C. (1992). Autism: A personal account. *Communication, 26*, 12-19.

127. Jones, V. & Prior, M.P. (1985). Motor imitation abilities and neurological signs in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 11*, 37-46.

128. Jordan, R.R. (1989). An experimental comparison of the understanding and use of speaker-addressee personal pronouns in autistic children. *British Journal of Disorders of Communication, 24,* 167-179.

129. Jordan, R. & Powell, S. (1995). *Understanding and teaching children with autism.* New York: John Wiley and Sons.

130. Jose, P.E., & Cohen, D.J. (1980). The effect of unfamiliar tasks and teachers on autistic children's negativism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 19,* 78-89.

131. Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2,* 217, 250. Retrieved from the world wide web in October, 2000. Available at: www.ama.org.br/kannereng-complete.txt

132. Kanner, L., Rodriguez, A., & Ashden, B. (1972). How far can autistic children go in matters of social adaptation. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 2,* 9-33.

133. Kasari, C., Sigman, M., Bauminger, P., & Stipek, D.J. (1993). Pride and mastery in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34,* 353-362.

134. Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 20,* 87-100.

135. Kassari, C., Sigman, M., & Yirmiya, N. (1993). Focused and social attention of autistic children in interactions with familiar and unfamiliar adults: A comparison of autistic, mentally retarded, and normal children. *Development and Psychopathology, 5,* 403-414.

136. Klin, A., Volkmar, F.R. & Sparrow, S. (1992). Autistic social dysfunction: some limitations of the theory of mind hypothesis. *Journal of Child Psychology and Pscyhiatry, 33,* 861-876.

137. Kobayasha, R., Murata, T., & Yahinaga, K. (1992). A follow-up study of 201 children with autism in Kyushu and Ymaguchia, Japan. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 14,* 81-84.

138. Kohen-Raz, R., Volkmar, F.R., & Cohen, D.J. (1992). Postural control in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 22,* 419-432.

139. Kokubun, M., Haishi, K., Okuzumi, H., & Hobsobuchi, T. (1995). Factors effecting age of walking by children with mental retardation. *Perception and Motor Skills, 73,* 635-656.

140. Kostandares, J.B. (1997). A sibling's perspective on autism. In D. J. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd ed. pp. 1021-1031).* New York: John Wiley & Sons.

141. Krantz, P.J., & McClannahan, L.E. (1993). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis, 31,* 191-202.

142. Kubicek, L.F. (1980). Organization in two mother-infant interactions involving a normal infant and his fraternal twin borther who was later diagnosed as autistic. In T. Field (Ed.), *High risk infants and children.* New York: Academic Press.

143. Kurita, H. (1985). Infantile autism with speech loss before the age of 30 months. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24,* 191-196.

144. LaBarabara, J.D., Izard, C.E. Vietze, P., & Parisi, S.A. (1976). Four- and six-month-old infants visual responses to joy, anger, and neutral expressions. *Child Development, 47,* 535-538.

145. Layton, T.L., & Watson, L.R. (1995). Enhancing communication in nonverbal children with autism. In K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.

146. Leaf, R., & McEachin, J. (1999). *A work in progress*. New York: DRL Books.

147. LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Touchstone.

148. Lee, A., Hobson, R.P., & Chiat, S. (1994). I, you, me, and autism: An experimental *study. Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*, 155-176.

149. Leekam, S., Baron-Cohen, S., Perrett, D., Milders, M.,) Brown, S. (1997). Eye-direction detection: A dissociation between geometric and joint attentional skills in autism. *British Journal of Developmental Psychology, 15*, 77-95.

150. Leekam, S.R., Hunniset, E., & Moore, C. (1998). Targets and cues: Gaze following in children with autism. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 39*, 951-962.

151. Leekam, S.R., Lopez, B., Moore, C. (2000). Attention and joint attention in preschool children with autism. *Developmental Psychology, 36*, 261-273.

152. Lewis, V., & Boucher, J. (1991). Skill, content and generative strategies in autistic children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 393-416.

153. Lewkowicz, D.J. (1992). Response to temporally based intersensory equivalence in infants; The effect of synchronous sounds on visual preference for moving stimuli. *Infant Behavior and Development, 15*, 297-323.

154. Lewkowicz, D.J. (1996). Infants' response to the audible and visible properties of the human face: 1. Role of lexical-syntactic content, temporal synchrony, gender, and manner of speech. *Developmental Psychology, 32*, 347-366.

155. Lewy, A., & Dawson, G. (1992). Social stimulation on joint attention skills in young autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 20*, 555-566.

156. Libby, S., Powell, S., Messer, D., Jordan, R. (1997). Imitation of pretend play acts by children with autism and Down Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*, 365-383.

157. Libby, S., Powell, S., Messer, D., Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*, 487-497.

158. Lockyer, L., & Rutter, M. (1970). A five to fifteen-year follow up study of infantile psychosis: IV. Patterns of cognitive ability. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 9*, 152-163.

159. Lord, C. (1997). The complexity of social behavior in autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds*: Perspectives from autism. Oxford, England: Oxford Unversity Press.

160. Lord, C., & Magill, J. (1989). Methodological and theoretical issues in studying peer-directed behavior and autism. In G. Dawson (Ed.). *Autism: Nature, diagnosis and treatment*. New York: Guildford Press.

161. Lord, C., & Paul, R. (1997). Language and communication in autism. In D. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.

162. Lovaas, O.I. (1981). *Teaching developmentally disabled children: The ME book*. Texas: Pro-Ed.

163. Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3-9.

164. Loveland, K., & Landry, S. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 16*, 335-349.

165. Loveland. K.A., & Tunali, B. (1997). Narrative language in autism and a theory of mind hypothesis: A wider perspective. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford, England: Oxford Unversity Press.

166. Loveland, K.A., Tunali, B., McEvoy, R.E., & Kelley, M.L. (1989). Referential communication and response adequacy in Lovaas, O.I., Koegel, R., & Schreibman, L. (1979). Stimulus overselectivity in autism: A review of research. *Pscyhological Bulletin, 86*, 1236-1254.

167. Loveland, K.A., Tunali-Kotoski, B., Pearson, D.A., Brelsford, K.A., Ortegon, J., & Chen, R. (1994). Imitation and facial expression in autism. *Development and Psychopathology, 6*, 433-444.

168. Lynn, J. (2002). *Gary and Me*. Retrieved from the world wide web on Feb, 2002. Available at www.angelfire.com/bc/autism/stories.html.

169. Macfarlane, E. (2001). Growing up with my sister with autism. *Journal of Positive Behavioral Intervention, 3*, 191-192.

170. Matson, J.L., Baglio, C.S., Smiroldo, B.B., Hamilton, M., Packlowskyj, T., Williams, D., & Kirkpaatrick-Sanchez, S. (1996). Characteristics of autism as assessed by the dignostic Assessment for the Severely Handicapped II (DASH-II). *Research and Developmental Disabilities, 17*, 135143.

171. Matson, J.L., & Love, S.R. (1990). A comparison of parent-reported fear for autistic and nonhandicapped age-matched children and youth. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities, 16*, 349-357.

172. Maurice, C. (1994). *Let me hear your voice*. New York: Ballantine Books.

173. McCormick, L., & Schiefelbusch, R.L. (1984). *Early language intervention*. Ohio: Charles E. Merrill.

174. McEvoy, R.E., Loveland, K.A., & Landry, S.H. (1988). The functions of immediate echolalia in autistic children: A developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*, 657-668.

175. McGee, G.G., Daly, T., & Jacobs, H.A. (1994). The Walden preschool. In S.L. Harris & J.S. Handleman (Eds.), *Preschool education programs for children with autism*. Texas: Pro-Ed.

176. McKean, T.A (1994). *Soon will come the light*. Texas: Future education.

177. Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. California: Wadsworth.

178. Meltzoff, A.N., & Moore, M.K. (1994). Imitation, memory, and the representation of persons. *Infant Behavior and Development, 17*, 83-89.

179. Mesibov, G., Adams, L., & Klinger, L. (1997). *Autism: understanding the disorder*. New York: Plenum Press.

180. Mesibov, G.B., & Handlan, S. (1997). Adolescents and adults with autism. In D. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd* ed.). New York: John Wiley & Sons.

181. Mesibov, G., & Schaffer, B. (1986). Autism in adolescents and adults. In M.L. Wolraich & D.K. Routh (Eds.), *Advances in developmental and behavioral pediatrics*. New York: Plenum Press.

182. Millward, C., Powell, S., Messer, D. & Jordan, R. (2000). Recall of self and other in autism: Children's memory for events experienced by themselves and their peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 15-28.

183. Mirenda, P. (2001). Autism, augmentative communication, and assistive technology: What do we really know? *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 16*, 141-152.

184. Muir, D.W., & Hains, S.M. (1993). Infant sensitivity to perturbations in adult facial, vocal, tactile, and contingent stimulation during face to face interactions. In B. deBoysson-Bardies (Ed.), *Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life*. Amsterdam: Elsevier.

185. Mundy, P., & Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication: Implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*, 653-676.

186. Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in young children with autism. *Development and Psychopathology, 6*, 386-401.

187. Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of nonverbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27*, 657-669

188. Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1987). Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 17*, 349-364.

189. Mundy, P., & Stella, J. (2000). Joint attention, social orienting, and nonverbal communication in autism. In A.M. Wetherby & B.M. Prizant (Eds.). *Autism spectrum disorders: A transactional perspective*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

190. Nadel, J., Croue, S., Mattlinger, M., Jugelot, C., Leuyer, C., & Martini, M. (2000). Do children with autism have expectancies about the social behavior of unfamiliar people. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 4*, 133-145.

191. National Research Council (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academy Press.

192. Neville, H.J., & Mills, D.L. (1997). Epigenesis of language. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 3*, 1-11.

193. Nordquist, V.M., Twaarddosz, S., & McEvoy, M.A. (1991). Effects of environmental reorganization in classrooms for children with autism. *Journal of Early Intervention, 15*, 135-152.

194. Nony, (1993). Speculations on light sensitivity. *Our Voice, 3*, 1.

195. Ornitz, E., Guthrie, D., & Farley, A. (1977). The early development of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 7*, 207-209.

196. Ornitz, E.M., Guthrie, D., & Farley, A.J. (1978). The early symptoms of childhood autism. In Kittay Scientific Foundation (Ed.), *Cognitive defects in the development of mental illness*. New York: Bruner Mazel.

197. Osterling, J., & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home video tapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*, 247-257.

198. Ozonoff, S. (1995). Executive functions in autism. In E. Schopler & G. Mesibov (Eds). *Learning and cognition in autism.* New York: Plenum Press.

199. Ozonoff, S., Pennington, B., & Rogers, S. (1991). Executive functions deficits in high-functioning autistic children: relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32*, 1081-1106.

200. Pascualva, D., Fantie, B., Papgeorgious, M., and Mirsky, A. (1998). Attentional capacities in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*, 467-478.

201. Paul, R., & Cohen, D.J. (1985). Comprehension of indirect requests in adults with mental retardation and pervasive developmental disorders. *Journal of Speech and Hearing Research, 28*, 475-479.

202. Perner, J., Frith, U., Leslie, A.M., & Leekam, S.R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: knowledge, belief, and communication. *Child Development, 60*, 687-700.

203. Petersilia, J. (2000). Invisible Victims. Human Rights: *Journal of the Section of Individual Rights & Responsibilities, 27*, 9-13.

204. Piaget, J. (1981). *The psychology of intelligence.* New Jersey: Littlefield Adams & Co.

205. Pierce, K., Glad, K.S., Schreibman, L. (1997). Social perception in children with autism: An attentional Deficit? *Journal of Aurism and Developmental Disorders, 27*, 265-282.

206. Phillips, W., Baron-Cohen, S., & Rutter, M. (1992). The role of eye contact in goal detection: Evidence from normal infants and children with autism or mental handicap. *Development and Psychopathology, 4*, 375-385.

207. Powers, M.D. (1992). Early Intervention for children with autism. In D.E. Berkell (Ed.), *Autism: Identification, education, and treatment.* New Jersey: Erlbaum.

208. Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a 'theory of mind'? *Behavioral and Brain Research, 4*, 515-526.

209. Prior, M. (1977). Conditioning matching learning set in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 18*, 183-189.

210. Prior, M., & Hoffman, W. (1990). Neuropsychological testing of autistic children through an exploration with frontal lobe tests. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 20*, 581-590.

211. Prizant, B. (1987). Clinical implications of echolalic behavior in autism. In T. Layton (Ed.), *Language and treatment of autistic and developmentally disordered children.* Illinois: Charles Thomas.

212. Prizant, B. (1999). Enhancing communicative and socioemotional competence in young children with autism and pervasive developmental disorders. A conference presented at Adam's Mark Hotel: Indianapolis: Indiana. Jan 12-13.

213. Prizant, B. & Rydell, P.J. (1993). Assessment and intervention consideration for unconventional verbal behavior. In J. Reichle & D. Wacker (Eds.), *Communicative alternatives to challenging behavior.* Baltimore: Paul Brookes.

214. Prizant, B., Schuler, A., & Whetherby, A.M. (1997). Enhancing language and communication development: language approaches. In D. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.

215. Provost, W., Wakstein, M., & Wakstein, D. (1996). A longitudinal study of speech behavior and language comprehension in fourteen children diagnosed as atypical or autistic. *Exceptional Children, 33*, 19-26.

216. Quill, K.A. (2000). *Do-watch-listen-say: Social and communication intervention for children with autism.* Baltimore: Paul H. Brookes.

217. Ray, K.P., Skinner, C.H., & Watson, T.S. (1999). Transferring stimulus control via momentum to increase compliance in a student with autism: A demonstration of collaborative consultation. *School Psychology Review, 28*, 622-628.

218. Richdale, A.L., & Prior, M.R. (1995). Sleep/wake rythm in children with autism. *European Child and Adolescent Psychiatry, 4*, 175-186.

219. Ricks, D.M. & Wing, L. (1975). Language, communication, and the use of symbols in normal and autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 5*, 191-221.

220. Rieff, C., Terwogt, M.M., & Stockmann, L. (2000). Understanding atypical emotions among children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 195-203.

221. Rimland, B. (1978). Inside the mind of the autistic savant. *Psychology Today, 12*, 68-80.

222. Ritvo, E.R., Freemna, B.J., Mason-Brothers, A., & Ritvo, A. (1994). Clinical characteristics of mild autism in adults. *Comprehensive Psychiatry, 35*, 149-156.

223. Rochat, P., Querido, J.G., & Striano, T. (1999). Emerging sensitivity to the timing and structure of protoconversation in early infancy. *Developmental Psychology, 35*, 950-957.

224. Roeyers, H. (1996). The influence of nonhandicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26*, 303-320.

225. Rosenhall, U., Nordin, V., Sandstrom, M., Ahlsen, G., & Gillberg, C. (1999). Autism and hearing loss. *Journal of Autism and Related Developmental Disorders, 29*, 349-357.

226. Rumsey, J. M. (1985). Conceptual problem solving in highly verbal non-retarded autistic men. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 15*, 23-36.

227. Rumsey, J. M., & Hamburger, S.D. (1990). Neuropsychological divergence of high-level autism and severe dyslexia. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 20*, 155-168.

228. Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition. In M. Rutter, & E. Schopler (Eds.), *Autism: A re-appraisal of concepts and treatment* New York: Plenum Press.

229. Rutter, M. (1983). Cognitive deficits in the pathogenesis of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 24*, 513-531.

230. Rutter, M. (1987). Language disorder and infantile autism. In M. Rutter and E. Schopler (Eds.), *Autism: A reappraisal of concepts and treatment.* New York: Plenum.

231. Rutter, M., & Bailey, A. (1997). Thinking and relationships: mind and brain (some reflections of theory of mind and autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism.* Oxford, England: Oxford University Press.

232. Rydell, P.J. (1989). Social-Communicative control and its effect on echolalia in children with autism. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebraska, Lincoln.

233. Rydell, P.J., & Mirenda, P. (1991). The effects of two levels of linguistic constraint on echolalia and generative language production in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 21*, 131-158.

234. Rydell, P.J., & Mirenda, P. (1994). Effects of high and low constraint utterances on the production of immediate and delayed echolalia in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*, 719-735.

235. Rydell, P.J., & Prizant, B.M. (1995). Assessment and intervention strategies for children who use echolalia. In K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.

236. Schopler, E. (1971). Parents of psychotic children as scapegoats. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 4*, 17-24.

237. Schreck, K.A., & Mulick, J.A. (2000). Parental report of sleep problems in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 127-135.

238. Shcreibman, L., & Carr, E. (1978). Elimination of echolalia responding to questions through the training of a generalized verbal response. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 111*, 453-464.

239. Schuler, A.L. (1995). Thinking in autism; Differences in learning and development. In K. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Methods to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.

240. Schuler, A.L., Prizant, B., & Wetherby, A.M. (1997). Enhancing language and communication development: prelinguistic approaches. In D. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd ed. pp. 539-571)*. New York: John Wiley & Sons.

241. Schuler, A.L., & Wolfberg, P.J. (2000). Promoting play and socialization. In A.M. Wetherby & B.M. Prizant (Eds.). *Autism spectrum disorders: A transactional perspective*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

242. Shah, A. & Frith, U. (1983). An islet of ability in autistic children: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 24*, 613-620.

243. Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (2000). From neurons to neighborhoods: *The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.

244. Shore, R. (1997). *Rethinking the brain. New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.

245. Siegel, B. (1991). Play Diagnosis of Autism: The ETHOS play session. In C.E. Schaefer, K. Gitlin, & A. Sandgrund (Eds.), *Play diagnosis and assessment*. New York: John Wiley & Sons.

246. Siegel, B. (1996). *The world of the autistic child: Understanding and treating autistic spectrum disorders*. New York: Oxford University Press.

247. Sigman, M., & Capps, L. (1997). *Children with autism: A developmental perspective*. Massachusetts: Harvard University Press.

248. Sigman, M., Kasari, C., Kwon, J., & Yirmiya, N. (1992). Responses to the negative emotions of others by autistic, mentally retarded, and normal children. *Child Development, 63*, 796-807.

49. Sigman, M., & Mundy, P. (1987). Symbolic processes in young autistic children. In D. Ciccheti (Ed.), *New directions in child development: Symbolic development in atypical children*. San Francisco: Jossey-Bass.

50. Sigman, M., & Mundy, P. (1989). Social attachment in autistic children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28*, 74-81.

51. Sigman, M., Mundy, P., Sherman, R., & Ungerer, J. (1986). Social interaction of autistic, mentally retarded, and normal children and their caregivers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 27*, 647-657.

52. Sigman, M., & Ruskin, E. Arbelle, S., Corona, R., et al. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays: A longtidinal study. *Monographs of the Society of Research in Child Development*. Serial No. 256, 64 (1).

53. Sigman, M., & Ungerer, J. (1984). Attachment behaviors in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 14*, 231-244.

54. Sigman, M., Ungerer, J. Mundy, P., & Sherman, R. (1987). Cognition in autistic children. In D.J. Cohen & A. Donnellan (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York: John Wiley & Sons.

55. Simonoff, E. (1998). Genetic counseling in autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*, 447-456.

56. Sinclair, J. (1992). Bridging the gaps: An inside out view of autism. In E. Schopler and G. Mesibov (Eds.), *High functioning individuals with autism*. New York: Plenum.

57. Smith, I. & Bryson, S. (1998). Gestures imitation in autism: Nonsymbolic postures and sequences. *Cognitive Neurophsychology, 15(6)*, 747-777.

58. Smith, I. & Bryson, S. (1994). Imitation and action in autism: A critical review. *Psychological Bulletin, 116*, 259-273.

59. Soper, H., Satz, P., Orsini, D., Henry, R., Zvi, R., & Schulman, M. (1986). Handedness patterns in autism suggest subtypes. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 16*, 155-167.

60. Stehli, A. (1990). *The sound of a miracle*. New York: Doubleday.

61. Stern, D. (1983). The infant's repertoire. In W. Damon (Ed.), *Social and personality development: Essays on the growth of the child*. New York: WW Norton & Company.

62. Stewart, R. (2000). *Should we insist on eye contact with people who have autism spectrum disorders?* Indiana: Indiana Resource Center for Autism.

63. Stone, W.L. (1997). Autism in infancy and childhood. In D. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd ed.)*. New York: John Wiley & Sons.

64. Stone, W.L., & Caro-Martinez, L. (1990). Naturalistic observations of spontaneous communications in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 20*, 437-453.

65. Stuss, D.T. & Benson D.S. (1986). *The frontal lobes*. New York: Raven Press.

66. Sullivan, C.S. (1997). Diagnosis Autism: you can handle it. In D. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd ed.)*. New York: John Wiley & Sons

267. Sykes, J.B. (Ed.), (1977). *The concise Oxford dictionary (2nd ed.)*. Oxford: Clarendon Press.

268. Tager-Flusberg, H. (1981). Sentence comprehension in autistic children. *Applied Psycholinguistics, 2*, 5-24.

269. Tager-Flusberg, H. (1989). A psycholinguistic perspective on language development in the autistic child. In G. Dawson, (Ed.), *Autism, nature, diagnosis, and treatment*. New York: Guildford Press.

270. Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic Children's talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development, 63*, 161-172.

271. Tager-Flusberg, H. (1994). Dissociations in form and function in the acquisition of language of autistic children. In H. Tager-Flusberg (Ed.), *Constraints on language acquisition: Studies of atypical children*. New Jersey: Erlbaum Associates.

272. Tanguay, P.E., Robertson, J., & Derrick, A. (1998). A dimensional classification of autism spectrum disorder by social communication domains. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 37*, 271-277.

273. Tomasello, M. (1995). Joint attention and social cognition. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

274. Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-212.

275. Townes, B.D., & Would, D.A. (1977). Childhood leukemia. In E.M. Pattison (Ed.). *The experience of dying*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

276. Ungerer, J.A. & Sigman, M. (1987). Categorization skills and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 17*, 3-16.

277. Van Lancker, D., Cornelius, C., & Kreiman, J. (1989). Recognition of emotional and prosodic meanings in speech by autistic, schizophrenic, and normal children. *Developmental Neuropsychology, 5*, 207-226.

278. VanMeter, L., Fien, D., Morris, R., Waterhouse, L., & Allen, D. (1997). Delay versus deviance in autistic social behavior. Journal of Autism and Developmental Disorders, 27, 557-569.

279. Venter, A., Lord, C., & Schopler, E. (1992). A follow up study of high-functioning autistic children. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 33*, 486-507.

280. Volkmar, F.R. (1987). Social development. In D. Cohen & A. Donnellan (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York: John Wiley & Sons.

281. Volkmar, F.R., Carter, A., Grossman, J., & Klin, A. (1997). Social development in autism. In D. Cohen & F. Volkmar (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Second Edition*. New York: John Wiley & Sons.

282. Volkmar, F.R., & Cohen, D.J. (1985). A first person account of the experience of infantile autism by Tony W. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 15*, 47-54.

283. Volkmar, F.R., Cohen, D.J., & Paul, R. (1986). An evaluation of DSM-III criteria for infantile autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 25*, 190-197.

284. Volkmar, F., Hoder, L., & Cohen, D. (1985). Compliance, "negativism" and the effects of treatment and structure in autism: A naturalistic and behavior study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*, 867-877.

